

Universidad Autónoma de Madrid

**Facultad de Psicología
Departamento Interfacultativo de
Psicología Evolutiva y de la Educación**

**DISCURSOS DE GÉNERO EN PROFESORES JEFES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LICEOS MUNICIPALES MIXTOS
Y SEGREGADOS DE SANTIAGO DE CHILE**

Tesis para Optar al Título de Doctor

**Programa de Doctorado
Desarrollo Psicológico, aprendizaje y
educación: perspectivas contemporáneas**

PATRICIA SOTO ROJAS

Director de Tesis

DAVID POVEDA BICKNELL

Noviembre 2015

Índice

Agradecimientos	
Presentación	9
Introducción Teórica	12
I. Consejo de Curso y Jefatura	13
1. Antecedentes históricos sobre el Consejo de Curso o Tutoría	14
2. El curriculum diferenciado por sectores sociales y género	16
3. Aspectos pedagógico-didácticos de la educación cívica	17
4. Reforma Educacional de los años 70's	18
5. La dictadura militar y las organizaciones estudiantiles	19
6. La complejidad del aula y las formas de trabajo del profesor jefe	20
7. La "orientación holística" en el trabajo del profesorado	21
8. Las tareas actualmente estipuladas	22
II. Aproximaciones al concepto género	25
Sobre el concepto "género"	25
1. Tensiones de la relación sexo/género	26
2. La diferencia	26
La institución escolar y género	27
1. Sobre la etapa de inclusión de las mujeres en la educación chilena a inicios del siglo XIX	28
2. La ley de instrucción primaria y los discursos de género	29
3. Sobre la educación de las mujeres: la madre "educadora" y regeneradora de las costumbres	30
4. Diferencias del curriculum de hombres y mujeres, y escuela mixta	32
5. Etapa de integración de las mujeres al curriculum de los liceos de hombres	34
6. Las políticas del género en la educación chilena de los últimos años	35
7. Sobre el currículo oculto de género	37
8. La importancia de la socialización en la escuela	38
III. Metodología y Diseño	41
Preguntas de investigación	41
Participantes y diseño-contexto	41
1. Muestra de carácter estructural o representativa	42
2. Características del liceo de niñas	43
3. Características generales del Liceo de hombres	45
4. Características generales del Liceo Mixto	46

Condiciones de las entrevistas	51
El instrumento de recolección de datos: la entrevista individual y abierta	52
1. La práctica de la entrevista	53
2. Transcripción y análisis del Texto	54
3. Procedimiento	55
4. Registro	56
5. Estrategias de análisis de discurso	57
 Análisis de Resultados	 61
I. Análisis transversal del área jefatura de curso y discusión de resultados	63
Discurso de los/as profesores jefes de los tres regímenes de sexo en relación al área de jefatura o tutoría y las implicancias de género	63
1. Contraposición entre jefatura y asignaturas	63
2. La vocación y la orientación holística de la tarea	69
3. Metáfora familiar y función nutricia	71
4. Los OFT: unir la separación	73
5. Consideraciones de género sobre el trabajo de los/as colegas	74
6. Las profesoras jefes: control de disciplina y situaciones de conflicto	78
Conclusiones del análisis	81
II. Discusión de Resultados Transversales sobre preferencias de educación mixta y segregada por los profesores/as de los tres regímenes	83
Discursos que abogan por un régimen mixto	83
1. El discurso distributivo sobre la igualdad de género	83
2. Discurso a favor de lo mixto y prevención del lesbianismo	86
3. Un discurso sobre la escuela mixta como “reflejo de lo social”	87
4. Lo mixto como preparación para la vida universitaria	90
5. Discurso funcionalista sobre la complementariedad de los sexos de base parsoniana	92
6. La “creación” y el dimorfismo sexual de la especie humana	92
Los discursos que abogan por la separación de los sexos	96
1. Oposición al régimen mixto: el distractor sentimental	96
2. Un discurso feminista: no emular a los hombres	97
3. Las resistencias ante el régimen mixto	99
4. Los tránsitos “reales” del liceo mixto en el año 1985	105
5. El ensayo de separación de los sexos del año 2007 al 2009 en el liceo mixto	117
6. Las observaciones sobre el cambio en el 2010	122

Conclusiones del análisis	127
Anexo	
Categorías y subcategorías temáticas a partir de las entrevistas por liceo	131
I. Resultados de entrevistas a profesores/as del liceo de niñas	132
II. Resultados de entrevistas a profesores/as del liceo de hombres	173
III. Resultados de entrevistas a profesores/as del liceo mixto	220
Conclusiones	287
Bibliografía	292

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mi hija, por todas sus gestiones para mi llegada a Madrid y por su apoyo constante para llevar adelante este proyecto. Y a mi hermana, Sylvia Soto, por su inestimable ayuda durante mi período de baja médica en el curso de mis estudios.

Debo agradecer, asimismo, a la Universidad de Chile por otorgarme la Beca MECESUP (ejecución del proyecto UCH0220) que me permitió cursar el programa doctoral, así como al Fondo de la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Milla de la misma Universidad con cuyo aporte concluí las últimas etapas de mi trabajo de tesis. Asimismo, quiero hacer constar mi gratitud a las personas y los entrevistados que participaron e hicieron posible la investigación en los tres Liceos de Santiago.

Quiero nombrar aquí al Centro de Estudios de Género de la Universidad de Chile, y muy especialmente a mi amiga y colega Pilar Errázuriz, a Olga Grau, así como agradecer las valiosas opiniones de mis colegas del Departamento de Estudios Pedagógicos, Sandra Meza y Jacqueline Gysling. Mencionar, igualmente, las muy oportunas críticas y observaciones de Gabriel Guajardo a este trabajo, especialmente en sus tramos finales.

Muy especialmente, deseo expresar toda mi gratitud y reconocimiento a David Poveda Bicknell, no sólo por su generosa disponibilidad y efectividad en la labor tutorial, sino por brindarme el apoyo y la compañía necesaria para cambiar la mirada y acceder a perspectivas más abiertas en el enfoque de mi investigación.

Por fin, agradecer a todos y cada uno de los amigos y amigas que me prestaron su ayuda en este proyecto de estudios, a Bárbara Ossandón, Gladys Yáñez Díaz, Marisa Alonso, y a otros muchos que no he podido nombrar aquí.

PRESENTACION

Esta investigación se propone abordar y localizar críticamente las concepciones de género de los discursos de los profesores jefes o tutores de Educación Media en su experiencia en los regímenes escolares mixtos y segregados, y especialmente referida a su función de jefatura de curso. El estudio ha sido realizado en Santiago de Chile, en tres liceos de educación secundaria y régimen municipal: uno mixto y dos segregados (uno de niñas y otro de niños). El poder de socialización y reproducción de los modelos de la formación educativa concentraría hoy el interés de las políticas de equidad de género en la institución escolar, cuestión que demandaría el estudio de sus diversas áreas curriculares e informales. De ahí que una de las motivaciones principales de este trabajo sea aportar una perspectiva de lectura y análisis crítico al grupo docente en particular.

El interés de focalizar la investigación en la función específica del “profesor/a jefe” está motivado tanto por su incidencia particular en la formación de los estudiantes –una influencia que abarca tanto las actividades curriculares como las extracurriculares–, como por el lugar específico del Consejo de Curso, es decir, en tanto este ámbito escolar se cruza, de manera especialmente intensa, con dimensiones transversales de la formación (jóvenes, ciudadanía y participación).

Los debates sobre las políticas públicas con respecto a la equidad de género en la educación han tenido una importante repercusión en la cuestión del régimen escolar. En este sentido, la segregación por sexo en la escuela ha sido revisada y discutida en su alcance y garantía de equidad para una efectiva coeducación de los jóvenes, de acuerdo a una discusión que considera múltiples aspectos (vinculados al rendimiento académico de niños y niñas, a los factores disciplinarios y de conducta, etc.) y que conlleva, además, la cuestión más fundamental del problema identitario de las mujeres. Este asunto tiene distintas connotaciones y conexiones con respecto al problema de su “diferencia” de género, es decir, con la cuestión de la alteridad irreductible del “otro” más allá del discurso de la identidad. Es precisamente aquí donde es relevante considerar los caracteres y

peculiaridades del discurso de género de los profesores, por cuanto la idea de la “identidad”, la propiedad y calidad sustancial atribuida a la mujer y al hombre adquiere diversas formas y efectos discursivos.

Este acercamiento investigativo a los/as docentes de Educación Media ha supuesto determinadas elecciones metodológicas y estrategias de análisis. La metodología consiste en un análisis cualitativo del discurso a través de la técnica de entrevista en profundidad, de acuerdo a estrategias o modo de dirigir el análisis asociadas a un enfoque de matriz constructivista. Puntualmente, la investigación se ha desarrollado en tres liceos, dos segregados “tradicionales” con una destacada trayectoria académica en el sistema escolar chileno y de más de 100 años de antigüedad, y uno mixto de 57 años de vida; la muestra está conformada por 18 profesores jefes de ambos sexos (siete hombres y once mujeres) entrevistados el año 2010, además de la adición parcial de otra muestra de entrevistas realizadas en el año 2007 (cuyos resultados formaron parte del examen de suficiencia investigadora, DEA), lo que constituye un total de 36 profesores/as. De acuerdo al análisis realizado de cada liceo por separado, los resultados fueron transversalizados según 3 ejes temáticos: consejo de curso, preferencias según régimen y tránsitos de régimen.

El desarrollo de la investigación avanza de acuerdo a un esquema de tres grandes partes. Primero, aborda sus propósitos y matrices teóricas, dando cuenta de los diversos antecedentes del Consejo de Curso, de su aproximación a la noción de género y de los datos más relevantes del problema de género con la institución escolar chilena, y de sus principales referencias metodológicas. Luego, en un Anexo, se proporciona una relación de las entrevistas en los tres liceos que componen el estudio. En tercer término, se presenta el análisis de los resultados de cada liceo y de sus cruces temáticos y categoriales.

El análisis de los discursos sobre género de los profesores jefes señala, de este modo, una variedad de aspectos y temas relevantes con respecto a las preguntas que articulan esta investigación. Sus discursos no sólo apuntan a que la mediación docente con los estudiantes en esta área se halla en acuerdo con el tópico de la guía afectiva, en cuyo modelo predomina la imagen femenina y magisterial de la profesora o la voz y autoridad paterna,

sino que señala un conjunto de distancias relacionadas con la separación contenido/formación (donde el consejo de curso aparece separado de las asignaturas que dominan el curriculum), separación que tiende a duplicarse en otros binomios jerárquicos también asociados a los modelos tradicionales de género. Aquí vale la pena anticipar un lugar frecuente en estos discursos: la concepción de la segregación regimental asume la perspectiva de la distribución y la equivalencia entre los sexos, de modo que toda aspiración a la “equidad” se plantea y pasa por conservar los elementos que participen y equilibren la paridad binaria.

INTRODUCCION TEORICA

I. EL CONSEJO DE CURSO Y JEFATURA

La actividad del Consejo de Curso en el curriculum nacional se instaure, junto a los servicios de orientación vocacional, con el fin de dar cumplimiento a las metas de preparación para la vida democrática, desarrollo integral de la personalidad y preparación para la vida económica o del trabajo de los educandos (MINEDUC 1957)¹. En la actualidad, los principales objetivos de aprendizaje para esta área están estipulados por los programas oficiales y emanan del decreto del año 2005, que lo define como: « (...) lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento (...) se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos propios y de servicio a otros (...)» (MINEDUC 1998). El propósito es, por tanto, aprender a dirigir un grupo y ser dirigidos dentro de una organización, lo que conlleva una serie de otras tareas: aprender a plantear y defender opiniones, ejercer las prácticas básicas de funcionamiento de las organizaciones democráticas (formas de votación, vocabulario cívico, organización de debates, planificación grupal de actividades, confección y aplicación de normas reglamentarias y leyes), evaluar trabajos colectivos tanto desde el punto de vista grupal como personal, cultivar los valores e ideales propios de las formas de convivencia e interacción democrática, y realizar y participar en las elecciones del gobierno interno y en las acciones programadas del curso.

La realización de estas labores es responsabilidad de la institución escolar y de la experiencia de aprendizaje que ésta ofrece a los/as estudiantes en su conjunto. Entre las responsabilidades de los profesores jefes (en otros países también denominados “tutores”) se encuentra una amplia variedad de tareas: coordinar las reuniones de apoderados;

¹ Ministerio de Educación y Cultura, de aquí en adelante MINEDUC.

² José Miguel Carrera: destacado participante en las guerras de la independencia y considerado como uno de los Padres de la Patria, Jefe de Gobierno y Primer General en Jefe del Ejército.

³ «Una vez a la semana se realizaba un certamen escolar público sobre el catecismo político y dos muchachos declamaban un diálogo donde se simulaba el debate entre un español y un americano»; Feliú Cruz, *Viajes relativos a Chile I* (Santiago: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, 1962) 290-293.

⁴ Cámara de diputados, Comisión Parlamentaria encargada de estudiar las necesidades de las provincias de

preparar las celebraciones y festividades del colegio; acompañar las actividades de los jóvenes (paseos de curso y giras de estudio, por ejemplo); apoyar a los estudiantes en los aprendizajes de las diversas asignaturas; mediar entre los profesores de las distintas asignaturas y los estudiantes del curso; educar en valores de acuerdo a los objetivos fundamentales transversales; e identificar los problemas específicos y personales de los alumnos. Estos propósitos han sufrido modificaciones de distinto tipo, no obstante, mantienen el carácter de prácticas más o menos reglamentadas e integradas en el saber del docente, adquiridos frecuentemente a través de la propia experiencia escolar y no necesariamente presentes en la formación inicial de los profesores.

Para cumplir esta función, los profesores jefes (en Chile esta función puede ser ejercida por cualquier profesor que dirija la asignatura de un curso) cuentan con 45 minutos para Consejo de Curso y con otros 45 para Orientación (a su mismo cargo) en un horario continuado, generalmente en acuerdo con el departamento de orientación del liceo. En los últimos años, el Ministerio de Educación ha flexibilizado su duración (como horas de libre disposición) para que los liceos decidan autónomamente sobre su implementación, lo cual ha derivado en la reducción del tiempo destinado a esta área a una sola hora (es el caso de uno de los liceo investigados, el Liceo Mixto).

1. Antecedentes históricos sobre el Consejo de Curso o Tutoría

El área curricular del Consejo de Curso, tal como se entiende hoy, tiene su origen legal en el contexto de la Reforma Educacional de 1927, por la cual se instaura el Reglamento General de Educación Secundaria aprobado por el decreto N° 2693 del 20 de Febrero de 1928. En el ámbito de esta reforma comienza a gestarse el área de Consejo de Curso y la Orientación Vocacional, así como el cargo de profesor jefe, Centros de Alumnos, Ex-Alumnos y la Asamblea de Profesores, instancias y funciones que con algunas variaciones se mantiene hasta hoy (MINEDUC 1957). La actividad de Consejo de Curso se incorpora en el año 1946 a los planes de estudio, aunque sólo en el año 1965 se extiende como cargo remunerado a toda la Educación Media (de tres horas rentadas).

El plan de estudios de los liceos de Chile de 1955, vigente hasta 1967, incluía la asignatura de Educación Cívica en 5° y 6° Año de Humanidades, con dos horas a la semana. De manera complementaria a este plan de estudios, la formación cívica se comenzó a abordar en otras asignaturas del currículum (Historia y Geografía, Castellano) y espacios de la vida escolar.

Se entiende, entonces, que uno de los objetivos tradicionales de esta instancia es el aprendizaje de las prácticas básicas del funcionamiento de las organizaciones democráticas, y cultivar mediante la realización de trabajos prácticos los valores e ideales propios de las formas de convivencia e interacción democrática. De este modo, el Consejo de Curso fue planificado como un espacio en que los alumnos pudiesen experimentar a micro escala las características y complejidades que supone la elección de autoridades y la administración de un gobierno.

El interés por la formación en valores cívicos ligados a la vida escolar comenzó a gestarse desde muy temprano, desde los primeros años de la República. El historiador Samuel B. Johnston señala que « (...) en los días de Carrera² se crearon escuelas para niños pobres donde se enseñaba además de nociones elementales, un catecismo de religión y otro político. En este último se transmitían la identidad americana, el amor a Dios, la patria y el valor a las instituciones republicanas»³ (Rojas 2005, 23). Es importante considerar, por otra parte, que en la Educación Básica existían ya orientaciones para la gestación de una “conciencia democrática” a mediados del siglo XIX. En 1943 el Ministerio de Educación emite la circular N° 49 del 19 de Mayo del mismo año, donde se establecen las “orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias” y se propone encomendar a los maestros primarios el desarrollo de actividades como prácticas de discusión, organización del curso como comunidad de vida y trabajo, creación de centros de recreación e instituciones deportivas, así como el impulso de periódicos murales y la

² José Miguel Carrera: destacado participante en las guerras de la independencia y considerado como uno de los Padres de la Patria, Jefe de Gobierno y Primer General en Jefe del Ejército.

³ «Una vez a la semana se realizaba un certamen escolar público sobre el catecismo político y dos muchachos declamaban un diálogo donde se simulaba el debate entre un español y un americano»; Feliú Cruz, *Viajes relativos a Chile I* (Santiago: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, 1962) 290-293.

generación de oportunidades para la asunción de responsabilidades por parte de los niños. En esta ampliación del curriculum, sólo las escuelas primarias superiores enseñaban Dibujo Lineal y Geografía, Historia de Chile y Constitución Política. Pero únicamente a los niños. Para las niñas, la asignatura de Constitución y Dibujo Lineal se sustituía por Economía Doméstica, Costura y Bordados (Rojas 2004, 23). En 1898 se introdujo la Educación Cívica y algunas nociones de economía política en ambas escuelas (las elementales y superiores), no obstante, la asignatura de “educación cívica” se estableció definitivamente como tal en el currículum de la educación escolar chilena en 1912. Sin embargo, sólo en 1980 las autoridades educacionales reconocen el Consejo de Curso como un componente obligatorio de los planes y programas de la Enseñanza Básica (Castro 1999).

2. El curriculum diferenciado por sectores sociales y género

Con la inestabilidad social y política de fines del XIX comienzan las primeras iniciativas de instrucción cívica para los niños. Se trataba de “proteger la raza y de salvaguardar el porvenir de la nación”⁴ y de conformar un conjunto de valores compartidos socialmente (Rojas 2004). Recién en 1860 se fijaron los contenidos para las escuelas primarias, cuyo curriculum distinguía entre escuelas elementales (para sectores populares) y superiores. A las escuelas primarias se incorporó la lectura, la escritura, la doctrina moral cristiana, los elementos de aritmética práctica y el sistema de pesas y medidas. Por otra parte, en la década de 1870 y con la reforma pedagógica que seguiría en los decenios siguientes (con la llegada de técnicos alemanes y la aplicación del plan concéntrico), las clases de historia van a adquirir mayor relevancia para los Liceos Secundarios, y el curriculum se ampliará a las materias de Historia de Chile y de América.

⁴ Cámara de diputados, Comisión Parlamentaria encargada de estudiar las necesidades de las provincias de Tarapacá y Antofagasta (1913 citado en Rojas, 2004), 35-38.

Otro aspecto importante de la formación en civilidad fue la educación indirecta, hoy llamada “actividad extra-programática”. La idea de que el patriotismo germinaba en la infancia, apuntaba a que niños y niñas iniciaran su formación cívica en actividades de orden comunitario, como las celebraciones del Día de la Patria, del Día del Árbol, además de los desfiles y bandas escolares, las exposiciones de bordados con motivos patrióticos, las organizaciones de *Boy Scouts* y *Girl Scouts*, la Cruz Roja, las colonias de veraneo, etc. (Rojas 2004). Muchas de estas actividades, como los desfiles y las bandas, prevalecen hasta el día de hoy especialmente en las provincias. No obstante, las niñas estaban excluidas de las bandas, y las *Girl Scouts* se crearon 10 años más tarde que los *Boy Scouts*; y también los varones pudieron hacer el servicio militar y sufragar antes que las mujeres (Rojas 2004). Es decir, en el horizonte de la formación cívica, la preocupación por preparar a los niños y jóvenes para lo público fue principalmente “cosa de hombres”, a las mujeres, en cambio, les quedaba reservado el ámbito privado y las labores de apoyo a la reproducción, el ahorro y la salubridad.

3. Aspectos pedagógico-didácticos de la educación cívica

En el primer período antes reseñado, la educación en ciudadanía estuvo fuertemente influida por una pedagogía academicista. La enseñanza se basaba en la lectura y memorización de manuales de educación cívica, así como en la enseñanza de las constituciones y los actos patrióticos. El propósito central era instruir al educando en conceptos jurídicos, políticos y económicos, y orientarlo en el gobierno de su propia conducta social ciñéndose a los criterios morales que apelaban al bien público.

En 1925 la influencia de la pedagogía norteamericana, a través de la escuela activa de inspiración deweyniana, consideraba que el ciudadano debía recibir su preparación en la escuela, por cuanto el niño era “ya un ciudadano con intereses reales y presentes”, donde la función formativa del profesor no era crear o despertar un interés futuro sino apuntar a los intereses ya existentes y el ejercicio de la ciudadanía actual. Se observa aquí el germen de lo que hoy, desde el constructivismo pedagógico, se denomina “aprendizaje significativo”.

Este énfasis en una “escuela activa” planteó el desafío de una nueva socialización en el área de Consejo de Curso, propósito que se mantiene presente. El grupo-clase adquiere las características esenciales de una comunidad y, por tanto, la clase misma se transforma en un espacio de ejercicio ciudadano. Es así como se programa la tarea pedagógica como una progresión de esta “ciudadanía” de acuerdo a un régimen de edades y labores, desde los deberes en el seno del hogar, en la escuela, hasta la comunidad local y al país en su conjunto.

En los liceos experimentales, el Consejo de Curso se inicia como parte de la educación cívica y se crean una serie de actividades estudiantiles extra-programáticas. En el Liceo Manuel de Salas instituye esta área bajo el rotulo de “consejo de curso”, para luego incorporarla gradualmente en siete liceos más como parte del curriculum permanente (Castro 1999).

4. Reforma Educacional de los años 70's

La Reforma Educacional de 1970 introdujo importantes modificaciones en el ámbito educacional. En 1967, el plan de estudios de la Enseñanza Media concibió la Educación Cívica como una introducción a la Ciencia Económica y la Ciencia Política, y no como una mera disciplina de alfabetización en estas temáticas. De este modo, desapareció como asignatura independiente, y sus contenidos se integraron a las asignaturas de Ciencias Sociales e Historia conjuntamente (4 horas en 1° y 2° Año Medio) y a Ciencias Sociales (4 horas del Plan Diferenciado de Letras y Ciencias Sociales, en 3° y 4°). Del mismo modo, la educación cívica se incorporó a diversas asignaturas del currículum de la Enseñanza Media (Castellano, Filosofía, Matemáticas y Ciencias Naturales). También en esta Reforma se impulsó la creación de Centros de Alumnos y de corporaciones que agrupaban a los padres y apoderados, interesados en cooperar en la formación de sus hijos mediante actividades de perfeccionamiento no sólo intelectual sino también de carácter cívico y social.

5. La dictadura militar y las organizaciones estudiantiles

En la primera década de la dictadura militar chilena (1973-1990) se eliminaron los Centros de Alumnos y la aplicación de programas grupalmente elaborados (Castro 1999). Igualmente, fue suprimida la Federación de Estudiantes Secundaria y Universitaria.⁵ Se estipuló también que los Centros de Alumnos serían designados por las autoridades educacionales y no elegidas por los propios estudiantes, y precauciones similares se tomaron con los Centros de Padres (PIIE 1984). Un hito fundamental en la historia de esta área en Chile fue la normativa implementada por el régimen militar en 1980; en efecto, en marzo de ese año, el gobierno militar dicta el Decreto N° 4002 que fija los objetivos, planes y programas de la Educación General Básica. En esta nueva normativa, el Consejo de Curso es concebido como un espacio orientado fundamentalmente a la formación de hábitos y valores patrios (Castro 1999, 27). De esta manera, se hacía manifiesta la intención de cancelar las expresiones de civismo ligadas a la participación democrática, acentuando, por otra parte, el desarrollo de la personalidad del alumno; en efecto, ya no se enfatizaban los aspectos ligados al discernimiento, la discrepancia, la reflexión crítica, la autonomía o la libertad ideológica. Posteriormente, con los gobiernos de Transición desde 1990, se han restablecidos algunos de los objetivos cívicos anteriores al Golpe de Estado.

Iniciados durante la dictadura militar, los cambios políticos y las orientaciones neoliberales aplicadas a la educación impusieron sin contrapeso la privatización creciente de la educación a niveles críticos, un caso extremo a escala mundial y particularmente entre los países del OCDE. Como consecuencia de estos cambios, las horas de jefatura han quedado supeditadas a las decisiones de cada liceo. Los indicadores de calidad como medida universal de cuantificación, se han impuesto de manera generalizada. El área formativa y las iniciativas más espontáneas de los estudiantes han quedado desvalorizadas a nivel general, sobre todo por estar desprovistas de calificación. Las exigencia por incrementar los puntajes en las áreas consideradas “importantes” (matemáticas y lenguaje) ha distorsionado la noción de “derecho a la educación”, priorizando la selección de sus

⁵ Fue abolida la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES), además de todas las federaciones universitarias agrupadas en la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), con excepción de la Federación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (FEUC).

estudiantes por calificación así como la expulsión de los estudiantes con mayor retraso en el aprendizaje.

El movimiento estudiantil secundario ha crecido con las movilizaciones estudiantiles desde el año 2006 en adelante. El año 2011 las Federaciones secundarias y universitarias propusieron cambios estructurales en la educación, cuya resonancia social y política tuvo un alcance nacional. La intensidad de la movilización política trajo, de este modo, cambios en la organización estudiantil; así, por ejemplo, en determinados liceos, los estudiantes utilizan la hora de Consejo de Curso con independencia de la iniciativa del profesor jefe (incluso en ausencia del profesor/a en la sala), creando nuevas formas de organización.

6. La complejidad del aula y las formas de trabajo del profesor jefe

Si la cultura escolar configura a cada centro de estudios como un escenario único y complejo, esta complejidad se acrecienta en los fenómenos interactivos que deben enfrentar los profesores en la sala de clases. Phillips Jackson, tras un largo proceso de investigación etnográfico en las escuelas, reseña las siguientes características de este ámbito: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, rapidez, impredecibilidad e historia. Cada día nuevos elementos ocupan el primer plano de una escena⁶ en la que el profesor debe tomar decisiones educativas y formadoras (Jackson 1992) que transcurren en una relación cara a cara⁷, intensa y expansiva con los estudiantes. El trabajo del profesor tiene un carácter intrínsecamente expresivo y holístico, y sus decisiones (resoluciones que, además, conllevan valores y cargas pedagógicas) provocan reacciones inmediatas y mediatas por parte de los estudiantes, reacciones muchas veces desconocidas e inesperadas. Esto hace que el aula se articule como un complejo en que el profesor se halla involucrado en todo momento como su principal responsable (Enguita 2001). Las micro-

⁶ En este mismo sentido Perrenoud plantea la metáfora del funcionamiento de la prensa diaria para asemejarla a la situación del profesor sumergido en la acción, en que « (...) los acontecimientos más recientes cubren constantemente los precedentes»; Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y Razón pedagógica*. Crítica y Fundamentos, 2004, 36.

⁷ De acuerdo a la figura teatral, el profesor está asociado permanentemente a un rol de actor; Erving Goffman, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, 117 y ss.

decisiones (tales como aceptar una excusa, responder una pregunta insolente o dejar salir a un alumno de la sala) ponen en marcha una variedad de ejercicios que implican una reflexión en la acción en tiempo breve y limitado, sin opción de consultas externas ni consejos (en el mejor de los casos, la decisión puede ser diferida u omitida).

7. La “orientación holística” en el trabajo del profesorado

En todas las tareas anteriormente expuestas los profesores/as intervienen con su propia carga emocional y personal, lo que establece un acto individualista difuso características de las profesiones que “forman o transforman personas” (Simpson y Simpson 1999; Dubet 2007) Lo que algunos autores denominan “orientación holística” hacia el trabajo tiene que ver con el aspecto preponderante de las relaciones interpersonales y el compromiso ético con los otros, a diferencia a los ámbitos profesionales en que la relación es limitada, segmentada o meramente clientelar (Simpson y Simpson 1999). Es decir, se requiere de un compromiso y una motivación más allá del puro uso de conocimientos técnicos o especializados (Dubet 2007, 53). En este sentido, la carga personal (cultural y social) adquiere una relevancia especial y cuenta como el recurso principal de la actividad escolar (a diferencias de otras profesiones en donde los medios materiales prestan un mayor apoyo). En esta relación de copresencia intensiva y cara a cara, toda suerte de detalles, incidentes y estados de ánimo se intensifican en la convivencia entre los participantes, y aún más en el rol del docente, por cuanto se trata del partícipe con mayor significación, influencia y poder (Enguita 2001).

La relación específica que tiene el profesor/a jefe con el grupo-curso se asimila, en sus funciones, más a un rol de animador o coordinadora grupal en el sentido de Pichón Riviere, que a la de un profesor de asignaturas. Sus “materias” son, precisamente, las necesidades de los estudiantes. Debe contar, entonces con una alta capacidad negociadora y mediadora de conflictos, tanto entre los propios estudiantes, como entre éstos y los profesores/as o la dirección del liceo (además de ostentar la representación de la institución escolar ante los

apoderados). La metáfora del navegante en “aguas turbulentas” se ajusta bien a esta actividad inmersa entre intereses y objetivos tan diversos.

Las características de la práctica educativa señaladas antes se acrecientan, como se ha visto, en el caso de las funciones atribuidas a los profesores jefes o tutores, quienes deben educar para la toma de decisiones de los jóvenes adolescentes en la organización comunitaria y cívica, en la orientación de su vida estudiantil (formas y estrategias de estudio, y prevención de riesgos; drogas, alcohol, embarazo precoz, enfermedades de transmisión sexual, etc.) y profesional (orientación a la vida del trabajo). El profesor tiene que atender, por tanto, a procesos grupales no previstos que tienen su origen en los estudiantes, ante quienes debe reaccionar inmediatamente y con intencionalidad educativa para poder recrear y transformar los episodios emergentes en ocasiones de aprendizaje. De este modo, su acción consiste en la interpretación de las acciones del otro y de sí mismo, es decir, en una función particular y eminentemente interpretativa.

8. Las tareas actualmente estipuladas

Actualmente, la función del profesor jefe o tutor del liceo chileno es fijada de manera coordinada con el Departamento de Orientación de los liceos. Su desempeño no es completamente autónomo y se rige de acuerdo a las circunstancias o las posibilidades de negociación sobre algunas actividades planificadas por este Departamento, conformado por un orientador/a y, en ocasiones, por un psicólogo/a educacional. El objetivo frecuente de estos departamentos es la planificación de temas relacionados con adolescencia, orientación vocacional, sexualidad, drogas, etc. Estas actividades y tareas se encuentran integradas entre los “objetivos educacionales” asignados por la Reforma Educacional para el área de Consejo de Curso de fines de la década de los noventa: « (...) lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento (...) se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos propios y de servicio a otros (...)» (MINEDUC 1998). Es

decir, que los objetivos de aprendizaje del Consejo de Curso consisten, básicamente, en la práctica de una organización democrática del curso, cuyos principios pueden ser implícitos o ser explicitados de acuerdo a las habilidades de los profesores/as jefes que lo conduzcan, incluidas las reuniones que se relacionan con el Centro de Alumnos de cada Liceo.⁸

El cumplimiento de los propósitos aquí enumerados demanda, por su parte, las siguientes labores y actividades: analizar, proponer e implementar alternativas en la resolución de problemas relativos a los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y la disciplina escolar; desarrollar proyectos de trabajo social que atiendan los intereses y motivaciones personales relacionadas con las necesidades del entorno; contribuir a la creación de un clima escolar que facilite tanto la ejecución del Consejo como las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje; y estimular el desenvolvimiento de las capacidades, talentos y aptitudes de las personas integrantes del grupo y las disposiciones para el liderazgo compartido. Luego, existen otros aspectos que son meramente administrativos y de control y supervisión del profesor jefe, como el recuento de asistencias, de notas, de anotaciones realizadas en el libro de clases por otros profesores, citaciones a reuniones de apoderados, etc.

⁸ Otras actividades son actividades de celebraciones ya instituidas como la celebración de ciertos días como la Semana del Mar, Día del Niño, Día del Maestro, Día de la Madre, así como las celebraciones y fiestas con motivo de graduaciones, viajes de estudio o las propuestas por los propios estudiantes/as.

II. APROXIMACIONES AL CONCEPTO GÉNERO

Sobre el concepto “género”

La noción de género se encuentra sometida a tensiones y discrepancias teóricas de distinto orden, especialmente por cuanto supone un esquema heurístico (de investigación) comprometido ya con una serie de divisiones problemáticas, como las dualidades biológico/sociales o naturaleza/cultura. Así, por ejemplo, diversas lecturas señalan la aparente neutralidad de este concepto (término acuñado por la ONU desde 1995 en reemplazo del de “mujer”) como estrategias de encubrimiento del “feminismo o de la lucha de las mujeres”, o con la intención de caracterizar disciplinariamente a la “mujer” más allá de estas luchas (Tubert 2003), mientras otras posiciones cuestionan el concepto y lo aproximan al sistema sexo/género⁹, de las relaciones humanas que transforman la sexualidad biológica (Rubin 1986). En todo caso, y más allá de las teorizaciones de distinto signo, la noción “género” plantea el asunto básico de la construcción de las diferencias entre el hombre y la mujer. En este sentido, se habla de que el género no “es” ni se “tiene”, sino que sería aquello en lo que tendría « (...) lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, junto con las formas intersticiales hormonal, cromosómica, psíquica y performativa que el género asume» (Butler 2004, 11).

La idea de Butler sobre las construcciones del género y los actos performativos apela, precisamente, a la inestabilidad (desde el punto de vista de una presunta certeza) de nociones como lo “femenino”, cuyo significado es tan problemático y vago como el de “mujer”. En este sentido, lo performativo sería, según Butler, la “estilización repetida del cuerpo”, o sea, una serie de actos “repetitivos” en que se “congela con el tiempo” para producir la apariencia de “sustancia” o naturalización del ser. La noción de “genealogía”

⁹ «El género no puede entenderse sin el sexo: la categorización social de la biología influye en la construcción social del género. El sexo no se entiende sin el género: las categorías sociales de género influyen en la construcción de las categorías biológicas»; Tubert, “La crisis del concepto género”, 30.

recurre precisamente a la idea de desmontar esta sustancialización del género, vigilando los momentos cruciales en que se inscriben los “obligatorios fijados por las diversas fuerzas que vigilan la apariencia social del género” (Butler 1999, 98).

1. Las tensiones de la relación sexo/género

La noción de “género” tuvo distintas elaboraciones hasta volverse más o menos estable en el concepto de sistema sexo/género de Gayle Rubin, siendo luego discutida y radicalizada por Judith Butler según la crítica a su calidad binaria. Tal componente binario estaría relacionado, entre otros, con la polaridad libertad/determinación en el terreno aparentemente neutro de la “cultura”, asumido, además, desde un punto de vista fundamentalmente “pre-discursivo” (Butler 1999, 56, 58, 94). En un sentido cercano, la representaciones que construyen la noción de sexo, relacionadas con la duplicidad naturaleza/cultura se transponen a las diversas tensiones entre género y poder que han construido situacionalmente al sexo (Laqueur 1994).

2. La diferencia

La noción de “diferencia”, término relacionado con el régimen metafísico de la “identidad” como una derivación o dependencia suya, atraviesa estas discusiones de cara al problema de la “diferencia de género”. El problema de la diferencia como carácter de las minorías, de las particularidades de los grupos marginados por la identidad imperante, plantea el problema de la caracterización y la propiedad de lo “otro”. La cuestión más problemática sería, entonces, la de la normalización de la diferencia en el curso de sus demandas de reconocimiento y conquista de espacios de derechos o “justicia social” (Irigaray 1992, 17), o dicho de otro modo, el riesgo de sustancializar lo “alterno”, ingresando así en la metafísica de la identificación y su lógica binaria (Butler 2004, 34-35). Es en este sentido, como vigilancia de los efectos normalizadores, que se habla de “diferencia de género”, es decir, en cuanto esta expresión alude a un propósito de preservar la diferencia más allá de

su incorporación o neutralización en el régimen binario y “naturalizador” del género y el sexo.

Institución escolar y género

La escuela, de acuerdo a su carácter institucional moderno, no estaba originariamente destinada a toda la infancia (Varela y Álvarez-Uría 1991; Querrin 1994; Viñao 2002; Pineau 2005). Suscribir esta tesis conlleva la pregunta por el modo de incorporación de los grupos humanos que quedaron fuera del proyecto alfabetizador original, como las mujeres. La institución escolar, originalmente exclusivista, ha emprendido sucesivas reformas parciales con el fin de incluir a las clases sociales trabajadoras, a las mujeres, a los grupos étnicos minoritarios y, de forma más reciente, a las personas con discapacidad (Parrilla 2002). Aunque estos cambios o reformas parciales son incomparables en muchos sentidos (su grado de éxito, sus diferencias en el proceso y en el resultado, etc.), parece posible establecer una pauta común y unas etapas generales compartidas que siguen todos los colectivos en el camino de su incorporación al sistema educativo. Varios autores coinciden en que estas etapas son comunes a varias sociedades (Fernández Enguita 1999; Calvo 2005; Subirats 2006) y que, en el caso de la incorporación particular de las mujeres, se ordenan de la siguiente forma: fase de exclusión, que sería el período histórico en el que las mujeres no tenían el derecho de acceder a la educación formal o de acceso muy precario; fase de segregación, período de acceso a la educación por vías paralelas y distintas a las existentes; y una fase de integración en que mujeres y hombres conviven en los mismos centros, con el mismo profesorado, materias curriculares, espacios, tiempos, etc. A continuación se consideraran estas etapas en vistas a una reseña de la incorporación de las niñas a la educación chilena formal y sus respectivas concepciones de género.

1. Sobre la etapa de inclusión de las mujeres en la educación chilena a inicios del siglo XIX

La formación de un sistema educativo estatal y nacional fue parte de la demanda de las luchas de Independencia tanto en Chile como en otros países Latinoamericanos. Como en el resto de América Latina, estos estados fueron gobernados y dominados por elites de diversos tipos, en Chile, sin embargo, predominó la influencia de la elite agraria y mercantil. Un rasgo común a los sistemas educativos nacionales fue la centralización y el control de aparato estatal sometidos a poderes regionales y locales, donde la necesidad de contar con Estados políticamente consolidados conllevó formas institucionalizadas de apoyo; en este sentido, el sistema de educación y el sistema de educación elemental para los sectores pobres, constituyó una base mínima aunque suficiente, fundada en la doctrina liberal-iluminista y mercantil modernizante y bajo el predominio del postulado civilización versus barbarie (Egaña 2003).

A fines del siglo XVIII existían 6 colegios en Santiago, dependientes de conventos religiosos y con una matrícula de 108 estudiantes ~~alumnos~~, y funcionaban además 7 escuelas de primeras letras organizadas para la atención de alumnos que pagaban su educación¹⁰. Al iniciarse el período de la Independencia, la educación formal de la mujeres estaba prácticamente abandonada (Egaña 2003) y restringida (alrededor de 1816, por ejemplo, el conocimiento de este idioma estaba restringido para las mujeres debido a los temores que se asociaba a la lectura de autores franceses), la aristocracia educaba a sus hijas en casa, y sólo de modo excepcional se les enseñaba “historia, geografía música y francés” en colegios de los sectores altos de la capital, asignaturas que, por lo demás, no eran enseñadas en las escuelas para el pueblo (Rojas 2010, 67).

Durante los primeros años del siglo XIX la educación primaria existe de manera limitada comparada con la también precaria y escasa educación de los niños. La junta de gobierno

¹⁰ En estas escuelas se solían admitir alumnos pobres de manera gratuita, los cuales debían, a cambio, realizar labores de aseo y servicio. En las áreas provinciales existían escuelas particulares o parroquiales donde se enseñaba especialmente el catecismo.

en agosto de 1812 firma el decreto que promueve la educación elemental de las niñas¹¹, y bajo el Ministerio de Egaña 1823-1824 se impone a los monasterios el establecimiento de colegios para niñas (el mismo decreto insiste en que debía haber una escuela para mujeres en cada villa), lo que da cuenta de su impulso homogenizador. La reglamentación establecía, por otra parte, la prohibición de que las escuelas enseñaran a niños y niñas en un mismo recinto, y donde maestras y maestros sólo admitían a niñas y varones respectivamente.

2. La ley de instrucción primaria y los discursos de género

La ley de Instrucción Primaria que se discutía en el Congreso presentada el año 1843 recién fue aprobada en 1860. La intención de incorporar educativamente a la mujer a la sociedad tiene su primer punto de inflexión en este año (1860), cuando se promulgó la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria Normal que dictaba la igualdad de condiciones para ambos sexos en la educación chilena. Su discusión puso en circulación una serie de discursos de género a favor y en contra de la instrucción de las mujeres. El proyecto fue presentado por García Reyes, Ministro de Hacienda y representante de los sectores más conservadores, y no incorpora la educación de las mujeres en el cuerpo central del proyecto de ley, quedando su definición en suspenso en un artículo transitorio¹². El proyecto fue criticado por el entonces diputado Manuel Montt (representante de los sectores más liberales), quien propuso un nuevo proyecto por considerar que se trataba de “una ley para la mitad de los chilenos”, propuesta que implicaba, por lo demás, postergar en 10 años su implementación¹³.

El conflicto de estos argumentos tiene que ver con las diferencias curriculares y el rol asignado a la mujer, y con un conjunto de atribuciones que la sitúan en una posición de

¹¹ «Se estableció que los monasterios destinaran un lugar para su enseñanza en donde ellas debían aprender los principios de la religión, a leer y escribir y los demás menesteres de una matrona, a cuyo estado debe prepararlas la patria»; Rojas, *Historia de la Infancia en el Chile republicano 1810-2010*, 62-63.

¹² Art. 35: «Una ley especial dispondrá lo concerniente a la instrucción primaria de las mujeres guardándose mientras tanto sobre este particular lo que el Presidente de la Republica ordenaré»; Egaña *La educación primaria en Chile: 1860-1930*, 19.

¹³ «Para mí es inconcebible una buena ley de instrucción primaria que no comprenda a las mujeres y cuando más podré reputarla como la mitad de la ley, como la mitad de lo que debe hacerse» Sesiones del congreso Nacional; cf. *Ibid.*, 20.

excepción. El carácter jurídico del alegato de M. Montt a propósito del aplazamiento de la ley de instrucción primaria para la admisión de las mujeres, es deudor del argumento de Condorcet en 1790¹⁴ sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía de Julio de 1790; en Francia, después de la revolución, Condorcet defiende el estatuto “ciudadano” de las mujeres¹⁵ como un caso particular del problema más general de la desigualdad. En el otro extremo, se observa que la posición que plantea García Reyes¹⁶ alude a una diferencia de instrucción entre mujeres y hombres que tendría su arraigo en un desfase de orden fáctico que la nueva ley, no obstante, no pretendía subsanar.

3. Sobre la educación de las mujeres: la madre “educadora” y regeneradora de las costumbres

Educadores como Sarmientos se refieren a la importancia de la educación de las mujeres para la civilización del pueblo. Sarmientos hace notar el hiato entre la educación escolar y familiar, un desfase por el que “la civilización se detiene a las puertas del hogar”. La mujer sería, pues, el catalizador o el factor inhibitor de la educación escolar, toda vez que influye de manera determinante en la creación de “hábitos e ideas” al interior de la familia. La educación de la mujer sería, por lo tanto, crucial para poder cambiar “la maneras de ser de un pueblo”¹⁷. El desencuentro entre la educación del hombre y la mujer encuentra un asidero similar en la carta de un misionero de la Orden de los Capuchinos al Ministro de Educación en 1895 y que aboga por la educación de las niñas “indígenas”¹⁸ en la zona

¹⁴ N° 5, *Journal de la société* de 1789, citado en Duby y Perrot, *Historia de las mujeres*, 63.

¹⁵ « (...) no hay ninguna razón para que no se conceda a las mujeres la igualdad de derechos, puesto que no hay ningún razonamiento que pueda justificar el mantenimiento de la desigualdad»; *op. cit.*

¹⁶ «Que la instrucción de las mujeres es muy diferente de la de los hombres así en el espíritu como en su parte orgánica» (...). A los maestros para escuelas de mujeres no se les puede exigir lo mismo que a los directores de escuelas de hombres, puesto que aquellas han sido hasta ahora imperfectamente educadas»; Egaña, *Ibid.*, 20.

¹⁷ Así, Faustino Sarmientos, en *De la educación Popular*: «De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres en su carácter de madres, esposas o sirvientes, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo sin cambiar primero las ideas y hábitos de la vida de las mujeres»; Egaña, *Ibid.*, 27.

¹⁸ « (...) Sabido es que en todas las misiones se educan los niños, que con tanto trabajo obtienen los padres misioneros de sus padres, empero estas creaturas que cuesta tanto esmero, después que vuelven a sus hogares

mapuche. La labor civilizadora sólo podría ser efectiva a condición de solventar los obstáculos que implica la influencia de la mujer en el hogar, labor que demanda su propia educación, pero como mediación o puente para la educación del varón.

La referencia anterior tiene su antecedente en discusiones europeas del siglo XVII. La inglesa Mary Wallstonecraft apela a estas mismas consecuencias en su debate contra los argumentos rousseauianos sobre la educación sentimental de las mujeres. La desigualdad educativa sólo propiciaría, así un menoscabo en el progreso del conocimiento y una nivelación cívica “hacia abajo”¹⁹. En ambas discusiones, a uno y otro lado del atlántico, se puede observar el problema de la cota y el estancamiento del progreso, en que la educación de la mujer se halla subordinada a un esquema básicamente funcional y mediador.

Es relevante notar que el motivo “mediador” o funcional de la educación de la mujer aludido antes encuentra en la moralización educativa un motivo destacado. Así, Amunátegui patrocina la separación de los sexos en las escuelas debido, precisamente, a que la moralización debe ser el elemento central de la educación de las mujeres. Aquí, la “moralidad” se encuentra estrechamente asociada a la función educativa, donde la “naturaleza” matricial de la mujer se corresponde fundamentalmente con la tarea de transmisión. La divulgación o función prolija asociada al rol de madre, queda así proyectada en la educación del pueblo²⁰. La mujer será considerada, por tanto, como un agente educativo primordial en la regeneración de las costumbres, una postura generalizada entre los intelectuales chilenos a mitad del siglo XIX. Junto a la educación en civilidad se abrió paso a la educación en moralidad, línea que recorre la formación hasta hoy, con distintos énfasis e intensidades, es decir, de infundir y propagar los valores civilizados. En

no hallan con quien contraer matrimonio sino con niñas infieles y perfectamente bárbaras que después de pocos días echan a perder la educación de sus esposos»; Egaña, *Ibid.*, 28.

¹⁹ Wallstonecraft dirige una carta al obispo de Autun, encargado de la educación pública en Francia: «Sino se la prepara... para que se vuelva la compañera del hombre detendrá el progreso del conocimiento y la virtud, porque la virtud debe ser común a todos o resultará ineficaz para influir en la práctica general y más adelante... para que el hijo sea un buen patriota, ella debe serlo.... »; Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer*, 109.

²⁰ «La moralización a través de la educación será un elemento central de la educación del pueblo, y en particular en la educación de la mujer. El curriculum, especialmente de las escuelas de niñas, estará guiado por estas preocupaciones y «la mujer por naturaleza ésta más dispuesta que el hombre a transmitir los conocimientos que poseen. Cuando se carece de escuela, es una mujer que sabe leer y escribir la que enseña a los niños de la casa; difícilmente será una tarea realizada por hombres».

este proceso la mujer es requerida como madre o maestra, de allí que el cuidado por la conducta ejemplar y la gran preocupación en la selección de las maestras y maestros del reglamento para la enseñanza primaria de 1813²¹.

Ahora bien, la importancia de la educación de las niñas en las primeras décadas del siglo XX en Chile se encuentra más explícitamente ligada al problema de la pobreza. Las escuelas aparecen como lugares e instancias oportunas para aprender mejores formas de alimentación, profilaxis, higiene, así como un espacio donde desarrollar habilidades que contribuyan al sustento familiar. La mención valorica y moralizante pierde, pues, relevancia. En este tramo, la educación estuvo en función de estas soluciones de Estado, modo en que la educación de las mujeres se presenta como objetivo básicamente instrumental.

4. Diferencias del curriculum de hombres y mujeres, y escuela mixta

La Ley de 1860 señala que la educación será gratuita y comprenderá a hombres y mujeres, sin hacer distinciones en la educación de niños y niñas, y asumiendo una base común de formación para ambos sexos aunque con matices de diversidad para cada uno. Así por ejemplo, en las escuelas superiores de mujeres, se sustituye la enseñanza del dibujo lineal y de la constitución política por la de economía doméstica, costura y bordado.²² De esta manera, se establece una base común de saberes, pero se contempla una diferenciación en la preparación de hombres y mujeres, donde los primeros se preparan para la vida pública y las segundas para la vida doméstica. Las regulaciones posteriores no afectan el fondo de este principio²³.

²¹ « (...) para ser maestro de primeras se debía cumplir con varios requisitos como ser examinado por el párroco, en los asuntos de la doctrina cristiana, y recibir informe de tres testigos, el procurador y la justicia, que dieran fe de su patriotismo “que ha de ser decidido y notorio” y de su vida y costumbres. (IV) Además debía rendir un examen ante el cabildo de su pericia para leer y escribir y las cuatro operaciones matemáticas. Algo similar se estableció para las maestras quienes debían de ser personas de una vida la más calificada y virtuosa” (XII)»; Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*, 59.

²² Eran parte de las materias comunes: lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas.

²³ En general no se abandona el ideal de la mujer en el hogar en Francia y Bélgica la educación de las niñas, aún para los más fervientes libre pensadores y laicos, la inclusión de las niñas en escuelas siguió el punto de vista de la segregación y el curriculum diferenciado; no se enseñó ciencias ni filosofía ni latín a las niñas, disciplinas consideradas únicamente para la “compañía” de la formación republicana del varón: « (...)»

La fundación de las escuelas mixtas en 1881 incrementa el acceso de las mujeres a la educación, especialmente en las zonas rurales donde la posibilidad de enseñar en conjunto a niños y niñas abarata costos y permite expandir la oferta. Desde 1854 a 1907 aumenta de manera importante el número de alfabetos, que pasa de un 17,3% a 42% los hombres y de un 9,7% a un 37,9% las mujeres. La brecha entre hombres y mujeres va disminuyendo fuertemente también. La matrícula de niños y niñas va aumentando, pasando la matrícula de ambos sexos a estar prácticamente equiparada a inicios del siglo XX.

Miguel Luis Amunátegui, defensor de la enseñanza normal para mujeres, atribuía un especial valor al profesorado femenino²⁴. La enseñanza primaria se feminiza. Son muchos factores que confluyen en este proceso. El aumento de niñas en las escuelas demanda la presencia de preceptoras, ya que aún no se ha aceptado que las niñas sean atendidas por hombres. Además, las escuelas mixtas debían ser dirigidas por mujeres, por lo que su apertura significó un mayor aumento de mujeres preceptoras. Por otro parte, se propicia la feminización de la docencia primaria, toda vez que los cálculos eran que las mujeres trabajarían por salarios menores que los hombres (también bajaba el interés de los hombres por ejercer esta profesión dados los bajos salarios), lo que habría permitido enfrentar los costos de una educación masiva. Durante el siglo XX la proporción de mujeres en la docencia primaria en Chile es claramente mayoritaria. Este proceso de feminización de la docencia significa el ingreso de un número significativo de mujeres al mundo laboral y, específicamente, al legitimado y reconocido ámbito de los funcionarios públicos.

compañeras republicanas a hombres republicanos, único medio para evitar el divorcio entre la mujer creyente y el marido librepensador»; Francoise Mayeur citado en Duby y Perrot, *Ibid.* 286.

²⁴. «La mujer es el mejor de los maestros. Nadie conoce más bien el idioma del niño que aquella que lo ha llevado en su vientre, que lo ha arrullado en sus brazos, que lo ha velado sobre la cuna que dormía, que lo ha cuidado mientras estaba despierto, que se ha llevado con él todas las horas. El conocimiento práctico que la mujer tiene de la infancia, hace que ella sea el más sabio de los preceptores, la suavidad de su carácter hace que sea también el más querido»; Miguel Luis Amunátegui, citado por Cox y Gysling, *La Formación del Profesorado en Chile. 1842-1987*, 41.

5. Etapa de integración de las mujeres al curriculum de los liceos de hombres

La política de igualdad de oportunidades en relación al género de los estudiantes ha sido criticada tanto desde investigaciones empíricas (Arnot 1992; Salomone 2007) como teóricas (Fraisser 1997; Gilligan 1985 Chodorow 2003). En las investigaciones teóricas, los planteamientos sobre el concepto de “igualdad formal” que reivindicaba la igualdad de currículo y derechos con los varones, ha sido cuestionado principalmente desde los enfoques del currículo oculto de género (Torres 1991; Subirats 1988) y criticado como un “modelo masculino generalizado” esencialmente androcéntrico²⁵.

Actualmente, el concepto de igualdad de oportunidades, tan caro a la institución educativa, se complejiza a partir de la noción de “género”, como antes en relación a la diferencia de clases (Baudelot 1976; Lerenas 1983). De este modo, aparecen nuevas distinciones conceptuales como las de “igualdad” o “equidad”, “igualdad distributiva” e “igualdad compensatoria” (Fraser 1997), “política del reconocimiento” (Tylor 2001) o “política de discriminación positiva” (Fraisser 2009). Desde la psicología de la diferencia se han planteado la valoración de un modelo no-androcéntrico según los hallazgos de un desarrollo moral diferenciado de hombres y mujeres (las mujeres hacia el compromiso, el contacto con otras personas y el cuidado, y los hombres hacia los logros personales y la subordinación de las relaciones personales (Gilligan 1985).

Investigaciones empíricas dan cuenta de desigualdades sobre rendimiento académico. También en las mediciones mundiales (PISA, OCDE) los resultados comparativos según sexo muestran que los varones se encuentran sobre-representados en la vida académica (entre los mejores y los peores resultados), mientras que en términos globales sus resultados son peores que los de las niñas (Tomé 2001b). A estas cifras se suman las del abandono escolar, especialmente acrecentado de los varones en la escuela europea (Foster

²⁵ Este debate en algunos países de Europa y EE.UU. significó un replanteamiento de la educación mixta y una vuelta a la segregación de chicos y chicas. Las propuestas han fluctuado entre la separación total de los sexos y grados parciales de separación dependiendo de los niveles o asignaturas y de las propias necesidades del curso; Colmenares, *Los avances en la incorporación de enfoques de género en el sistema educativo europeo*, www.hexagrama.cl

2001; Datnow 2002)²⁶.

Estas diferencias de resultados han puesto en entredicho la política de igualdad de oportunidades en la institución escolar. Por otra parte, las diferencias en la tasa de participación de chicos y chicas en las asignaturas optativas se corresponden directamente con el “sesgo de género” de las profesiones: las mujeres eligen las áreas humanistas y los hombres las científico-técnicas (Ferrer 1995; Eisenberg 1996; Bonal 1997; Vásquez 2008) con mayores remuneraciones y prestigio social. En este último sentido, la educación mixta y/o coeducacional no suscitado los cambios esperados en las conductas de niños y niñas (Krause 1992; Subirats 2007). En España los reparos al régimen diferenciado es cuestionado por la posibilidad de una liberalización de la educación que favorecería los colegios privados con orientación religiosa, en detrimento del apoyo estatal y de la ideología laica (Enguita 1990; Subirats 2007); se trataría, por tanto, de un refuerzo de los estereotipos sexistas. Esta tendencia aboga por una coeducación más profunda (Subirats 2007; Lomas 1992; Ballarín 1990; Bonal 1997) que incorpore el modelo femenino y el carácter relacional de los géneros desde una revisión crítica de la masculinidad hegemónica (Badinter 1993; Connell 1995; Lomas 1999; Ortega 1993).

6. Las políticas de género en la educación chilena de los últimos años

Ministerio de Educación inicia sus primeras políticas de género con la creación del Programa de la Mujer a inicios de los años 90, dependientes del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General (programa con el mismo estatus de los programas de drogas, medio ambiente y ciudadanía). Tal Programa acoge las demandas del movimiento de mujeres recogidas por el Servicio

²⁶ El regreso a los colegios segregados, especialmente en el Reino Unido, se basó en la necesidad de una educación más igualitaria para las niñas, que éstas serían las mayores perdedoras en el régimen mixto; cf. Spender, *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Actualmente los resultados aludidos han puesto el centro de la preocupación en los varones, debido al aumento de conductas violentas y de abandono escolar. Este “desequilibrio” es atribuido al avance comparativo de las niñas, especialmente en lo académico, y a la influencia del feminismo en la educación; cf. Gordillo, *Masculinidad y feminidad: Cómo educar en la diferencia*.

Nacional de la Mujer²⁷ y la recomendación de diversos acuerdos internacionales sobre la necesidad de incluir la equidad de género en todos los niveles del sistema educativo. En un primer momento, el tema principal recogido por esta instancia ministerial fue la deserción de las del sistema escolar, para luego incluir la educación sexual y su incidencia en la reforma curricular. Posteriormente, ese programa dejó de existir y a fines de 1990 se crea, en el marco de la Reforma, el Programa de Apoyo a la Transversalidad, el cual depende de la División de Educación General y tiene por función apoyar la implementación de los objetivos fundamentales transversales (ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género, entre otros). Este es el contexto de implementación las políticas de equidad e igualdad de oportunidades en razón del género en Chile y el marco que proyecta los Objetivos Transversales que explicita la no discriminación por razón de sexo: «Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica» (Ministerio de Educación, 2003).

Un estudio encargado en el año 2002 por el SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) evaluó los resultados con respecto al nivel de incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de Quinto Básico a Cuarto Medio. El estudio consideró que el aspecto mejor logrado fue la utilización de un lenguaje que visibilizara tanto a hombres y mujeres (como la preocupación de una gráfica que equilibre las figuras masculinas y las femeninas y, en menor medida, la iniciativa de evitar estereotipos sobre lo socialmente aceptado para uno y otro sexo)²⁸. Por otra parte, en la Educación Media, a nivel de contenidos, se observaron unidades completas dedicadas al tema, como en el programa de psicología de Tercero Medio, y en Comunicación y Lenguaje, por ejemplo. Pese a estos pequeños avances, el informe 2007 antes citado evalúa que la preocupación de los organismos oficiales ha disminuido comparativamente con los años 90, y que las autoridades se han conformado especialmente con la equidad numérica de acceso, dejando

²⁷ Es un organismo público, responsable de colaborar con el Ejecutivo en la labor de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, social, económico y cultural del país cuya directora tiene el rango de Ministra.

²⁸ Menor importancia tuvo la representación de la participación de los hombres en el cuidado del hogar, ámbito que a su vez tiende a desaparecer de las imágenes, invisibilizando las labores de reproducción social al interior de la familia.

de lado la implementación práctica de la igualdad de género.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, el informe del 2002 señala que los estudios de currículum oculto de género no han sido preocupación de las políticas oficiales ni tampoco de los organismos académicos. Es probable que esta invisibilidad del problema de la discriminación por sexo se deba a que las niñas no presentan bajos índices de rendimiento (e incluso mejores rendimientos), es decir, que académicamente no representa un problema con respecto a las cifras o indicadores.

7. Sobre el currículo oculto de género

En una de las evaluaciones que realiza el informe, a través de grupos de discusión con autoridades, funcionarios ministeriales, docentes alumnos/as y académicas, se observa la continuidad de las prácticas diferenciadas en la enseñanza, mientras los docentes más antiguos en el sistema refuerzan los roles tradicionales. Se señala también la presencia de un discurso biologista tanto en alumnos y alumnas como en el profesorado. Por otra parte, una de las características que parece no sufrir cambios con respecto a los estudios realizados en la década del noventa, es que las mujeres se responsabilizan más de las tareas de carácter organizativo en la sala de clases. Se señala, además, que las mujeres hacen las tareas rutinarias de apoyo a los y las docentes, reforzándose así el desarrollo de aspectos identitarios centrados en el “hacer para otros”, a diferencia de los estímulos que refuerzan el desarrollo de los intereses individuales en los hombres. En relación a la atención desigual en el aula, el estudio coincide en que a los niños se les presta más atención en razón de sus niveles de indisciplina en el aula. Las mujeres generan menos problemas y cuando lo hacen se hayan vinculados a la sexualidad, al embarazo y no al ámbito académico; asimismo, se reconocen grandes diferencias de comportamiento en el patio de recreo cuando hay actividades recreativas, los profesores/as se dedican a los hombres mientras que las niñas permanece como observadoras.

De los aspectos formativos asociados al género de los/as alumnos/as en la escuela, uno de los enfoques investigativos más interesantes debido a sus consecuencias socializadoras es el del currículum oculto. Se trata de aquellas consecuencias no académicas de la escolaridad, aunque educativamente significativas, que ocurren sistemáticamente y que se transmiten junto con la lección escolar (Torres 1991). Tales consecuencias acontecen, por ejemplo, a través del uso del tiempo, del espacio, de los gestos, en las conversaciones informales o las sesiones de trabajo, en las fiestas, los ritos escolares, es decir, en la vida cotidiana de la escuela. Esto es, en lo que se hace pero también en lo que se deja de hacer (currículum omitido). Este currículum no ha sido explicitado a ningún nivel de los argumentos públicos de la educación y, sin embargo, adquiere coherencia en el discurso y actitudes de los profesores y estudiantes a distintas edades, características y estamentos: toma la forma de un discurso articulado pero oculto, ya que no forma parte del currículum oficial (Torres 1991).

8. La importancia de la socialización en la escuela

La escuela juega un papel socializador relevante, debido, entre otros factores, a la extensión de la educación formal obligatoria a edades más tempranas y tardías del desarrollo. En Chile la cobertura general es 91,3% en Educación Básica y 77,0% en Media (Cox 2001). La escuela ha asumido la formación de los individuos en cuanto socialización cognoscitiva y profesional, dimensiones sobre las que la familia tiene competencias reducidas por su pertenencia a lo privado, especialmente a partir de la tecnificación de las profesiones y de la disipación de la familia como unidad de producción y consumo (Enguita 2001).

Las estadísticas del año 2005 del Ministerio de Educación plantean que se ha igualado el acceso a la educación chilena, aunque siguen persistiendo diferencias en la salida y en los resultados de matemáticas y lenguaje. Otra diferencia destacable se aprecia al comparar las tasas al interior de cada sexo; mientras los hombres tienen una tasa de matrícula mayor en Enseñanza Básica que Media, las mujeres presentan tasas idénticas en ambos niveles de enseñanza, es decir, los hombres salen del sistema educativo de niños y jóvenes en mayor

proporción que las mujeres (Ministerio de Educación 2008)²⁹. Las mujeres se concentran en Educación Básica con mayor fuerza que los hombres, quienes presentan mayores proporciones en Enseñanza Media. Esta es una diferencia que sugiere una segunda lectura: la incorporación diferencial de hombres y mujeres al mundo del trabajo. Este dato indica que incluso desarrollando una misma tarea genérica, se realiza una diferencia entre la labor de un hombre y el de una mujer.

Al observar lo que sucede en educación media según modalidad se observan nuevamente diferencias asociadas al sexo de los docentes. Los hombres duplican a las mujeres en educación media científico-humanista y aún más en la educación media técnico-profesional. Esta situación puede ser explicada por el tipo de oficios que se ofrecen en las modalidades Técnico Profesional. Las especialidades industriales, agrícolas y marinas ofrecen oficios tradicionalmente asociados a labores masculinas. Otra diferencia puede ser atribuida a un imaginario de género, el que se refleja en diferencias por sexo al comparar la proporción de hombres y mujeres dedicados a la educación parvularia. El 12% de las mujeres docentes se concentra en este nivel de enseñanza por sólo un 1% de los hombres. Del total de docentes de esta modalidad, el 98% son mujeres. Situaciones como esta sólo tienen una explicación en opciones individuales en que se expresan ideas como la concepción del cuidado y la educación infantil como una labor naturalmente femenina. Así entonces, las mujeres se sitúan en nichos dedicados al cuidado infantil y reemplazo de la madre al interior de las escuelas. Los hombres, en cambio, se dedican a la transmisión de conocimientos (atienden alumnos de más edad) y a la enseñanza de un oficio, reproduciendo el rol de padre proveedor: el padre hereda a su hijo el dinero y sus posesiones, la tradición familiar y su oficio, el maestro varón lo hace en la escuela habilitando al niño para incorporarse prontamente al mercado laboral. Las maestras, en cambio, capacitan a las niñas en el conocimiento científico, letras y humanidades, herramientas que no las acercan al mundo del trabajo sino que las mantienen en la esfera de lo doméstico (MINEDUC 2008).

²⁹ Esta forma de división del trabajo es transmitida a través del sistema educativo, notorios en las tasas de graduación y conclusión de cada sexo, más altas en hombre que en mujeres, es decir, que son los hombres quienes abandonan el sistema para incorporarse al mundo laboral; Ministerio.

III. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Esta investigación se propone evidenciar las nociones de género de los profesores jefes de educación secundaria por medio del análisis de sus discursos sobre la experiencia escolar docente. El estudio toma en cuenta una muestra de profesores en tres liceos de la zona metropolitana de Santiago de Chile de distinto régimen: régimen mixto, segregado de hombres y régimen de mujeres.

Preguntas de investigación que se plantea esta tesis

¿Qué concepciones de género en los discursos de los/as docentes sobre su experiencia de género en liceos de hombres y de mujeres segregados y mixtos?

¿Qué características presentan estos discursos en cada liceo y transversalmente en los tres regímenes?

¿Qué facilidades o dificultades encuentran los profesores jefes en sus relaciones según el sexo de sus estudiantes?

¿En qué medida estos discursos propician la coeducación de los jóvenes y la equidad de género?

Participantes y diseño-contexto

La jefatura de curso es una función docente que puede cumplir todo profesor de Enseñanza Media en la escolaridad chilena, en cualquier momento de su carrera e independiente de su asignatura curricular. En cuanto instancia que permite abordar los discursos de los profesores y género, el área de jefatura de curso fue seleccionada según los siguientes criterios: primero, porque se trata de un espacio tradicionalmente destinado a tratar valores y actitudes consideradas socialmente validas; segundo, porque apunta a una tematización de carácter psicosocial sobre los jóvenes; tercero, por cuanto es un espacio en que los estudiantes pueden plantear sus necesidades estudiantiles y juveniles orgánicamente;

cuarto, por tratarse de un lugar en que los profesores abordan temas emergentes con el grupo-curso; y quinto, porque el tema de género ha sido situado curricularmente entre los objetivos fundamentales transversales (los OFT) de la educación chilena, cuyo lugar destacado de cumplimiento sería, precisamente, la jefatura de curso.

1. Muestra de carácter estructural o representativa

Todos los profesores de la muestra pertenecen a liceos de Enseñanza Media científico-humanista y de régimen municipal, es decir, que son financiados enteramente por las municipalidades (o administraciones comunales) respectivas. Los dos liceos segregados de hombres y de mujeres se localizan en el antiguo centro de Santiago, tienen más de 118 años de antigüedad y forman parte, por su trayectoria y reconocido prestigio académico, de las instituciones escolares emblemáticas o de “tradición” de la escolaridad chilena³⁰.

Ambos pertenecen a la municipalidad de Santiago y acogen a una población aproximada de 3.000 niñas y unos 2.000 niños. El liceo mixto, en cambio, se ubica en una comuna cercana a la zona centro de la ciudad de Santiago, tiene 70 años desde su fundación y depende de la municipalidad de Ñuñoa; recibe aproximadamente a 1.500 estudiantes; aunque fue un liceo de un alto prestigio académico, hoy se encuentra entre los establecimientos que aspiran a mejorar su calidad educativa.

A continuación se presenta un cuadro con los nombres de los niveles de la Educación Media en Chile y la edad aproximada de quienes los cursan.

³⁰ En tal reconocimiento confluyen una serie de elementos como la formación de líderes sociales, fuerte identidad institucional, proyectos educativos con clara función de misión, además de la consideración de los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE y PAA.

EDADES APROXIMADAS DE LAS/OS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR CURSO

CURSOS	Séptimo	Octavo	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
EDADES	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años

2. Características del liceo de niñas

Inicialmente llamado *Instituto de Señoritas de Santiago*, el Liceo de niñas fue fundado en 1895 bajo la vigilancia de una Junta nombrada por el Gobierno. Fue distinguido como la primera institución educacional de mujeres en Chile y primer liceo femenino de la capital.

En Marzo de 1895, ingresaron al *Instituto* 114 niñas de las familias más importantes de la época. Entonces el objetivo general pedagógico era: « (...) formar futuras madres de familia siendo condición indispensable para su ingreso al plantel, que pertenecieran a familias honorables, aristocráticas y acomodadas» (web del Liceo). Más tarde, en 1877, y también por gestión legislativa, la mujer pudo acceder a los estudios universitarios; Chile recibía, así, el impacto de las ideologías educativas dominantes, principalmente europeas, como la inglesa, francesa y, en especial, la alemana (la primera directora del liceo es también alemana) sobre la igualdad de acceso a la educación. Se establece un primer plan de estudios similar al currículum de los liceos de hombres para que las alumnas puedan rendir el examen de bachillerato y optar a la enseñanza universitaria, aunque con las adaptaciones propias para el sexo femenino. De este modo, se implementaron las cátedras de Castellano, Francés, Alemán, Inglés, Historia y Geografía, Ciencias, Matemática, Religión, Gimnasia, Caligrafía, Economía Doméstica e Higiene. En 1914, las alumnas admitidas llegaban a 300 y tras los primeros seis años de Educación Secundaria fue rendido el primer examen de Bachillerato; esta etapa era optativa y las alumnas que se presentaban debían someterse a exámenes válidos, para posteriormente rendir el Bachillerato en la Casa Central de la Universidad de Chile.

Desde comienzo de este siglo, muchas familias optan por esta institución debido a su condición emblemática, a los resultados que obtienen sus alumnas en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y por la destacada trayectoria política, profesional y humanista de sus ex alumnas. Cada año se integran, mediante un test de admisión, un número aproximado de quinientas niñas al nivel de Séptimo grado (Séptimo Básico). Junto a los otros niveles, totalizan una población estudiantil cercana a las 3.000 alumnas distribuidas en setenta cursos. En contraste con sus inicios, la población actual pertenece al estrato social medio y medio bajo.

Por otra parte, desde que se creó el Sistema Nacional de Evaluación al Desempeño (SNED) otorgado por el Ministerio de Educación a los colegios de excelencia académica, este liceo siempre ha sido uno de sus acreedores. Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) ubicaron a este establecimiento en el primer lugar en los puntajes de Lengua Castellana y en segundo lugar en Matemáticas en el año 2004, ambos resultados a nivel nacional y en el estrato socioeconómico medio. Notables son también los éxitos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), donde el liceo obtuvo varios puntajes nacionales. En el 2006 fue considerado uno de los mejores colegios municipales, posicionándose en el cuarto lugar dentro de los veinticinco mejores de Chile.

Ese mismo año, las alumnas del liceo alcanzaron gran notoriedad en las movilizaciones estudiantiles por las demandas en la educación chilena.

MUESTRA DE PROFESORES/AS DEL LICEO DE NIÑAS

Nombres de Profesores /as	Asignatura	Edad	Curso	Cargos
Carmen	Biolog.	35 años	Segundo	Profesora jefe
Beatriz	Lenguaje	30 años	Segundo	Profesora jefe
Eliana	Lenguaje	50 años	Segundo	Profesora jefe
Daniel	Arte	50 años	Tercero	Profesor jefe
Ana	Biolog.	50 años	Tercero	Profesora jefe
Flor	Inglés	40 años	Tercero	Profesora jefe
Gabriela	Lenguaje	40 años	Segundos Medios	Orientadora

3. Características generales del Liceo de hombres

El liceo de hombres fue creado en 1892 como anexo al *Instituto Pedagógico* y como un lugar de práctica de los futuros profesores. En su inicio, con un doctor alemán a la cabeza del rectorado del Liceo, se constituyó un único curso correspondiente al tercer año de preparatoria con 16 alumnos cuidadosamente seleccionados. Posteriormente, se mantuvo la preparatoria y se creó el primer año de Humanidades, que contó con 23 alumnos; ya en 1893 las solicitudes de matrícula colmaron la capacidad del liceo, que debió rechazar a una gran cantidad de candidatos. Hoy la población escolar es de más de 2.500 alumnos repartidos en tres jornadas. En junio de 1986, la administración del Liceo fue traspasada a

la Ilustre Municipalidad de Santiago (pág. www.institución)³².

MUESTRA DE PROFESORES/AS LICEO DE HOMBRES

Profesores/as	Asignatura	Edad	Curso	Cargos
Mario	Física	50 años	Segundo	Profesor jefe
Nicolás	Química	50 años	Segundo	Profesor jefe (enfermo)
Orietta	Biolog.	35 años	Segundo	Profesora jefe
Paz	Lenguaje	30 años	Segundo	Profesora jefe
Karina	Biolog.	55 años	Tercero	Profesora jefe (Grabación extraviada por error en la cinta)
Oscar	Lenguaje	50 años	Tercero	Profesor Jefe
Sandra	Biolog.	50 años	Sin curso	Orientadora

4. Características generales del Liceo Mixto

Este liceo, de carácter público aunque subvencionado por el Estado con un sostenedor municipal, cuenta con 50 años de antigüedad e imparte educación científico-humanista. En sus inicios fue un liceo sólo de hombres que luego, en el año 1985, se convirtió a régimen mixto. El establecimiento cuenta actualmente con aproximadamente 1.460 alumnos de

³² El nombre real fue reemplazado aquí por la palabra “institución” para resguardar las reglas de anonimato.

ambos sexos, distribuidos en 34 cursos. Aunque está ubicado en un sector urbano de clase media, acoge especialmente a sectores sociales que viven en comunas populares vecinas.

A comienzos del año 2007, el colegio modifica su régimen de sexos debido a los reclamos de parte importante de los profesores/as con respecto al rendimiento y la disciplina en los cursos mixtos. A partir de esta fecha, la dirección del liceo, con el apoyo de informes de una investigación extranjera y una consultora universitaria chilena, inicia una experiencia de segregación educativa por sexos en el Primeros y Segundo Grado solo durante las clases, manteniendo el régimen mixto en el recreo.

MUESTRA GENERAL DEL LICEO MIXTO DEL AÑO 2007

Profesores	Asignaturas	Edad	Cursos	Cargos
Elvira	Lenguaje	45 años	Segundo	Profesora jefe
Humberto	Historia	50 años	Segundo	Profesor jefe (Hospitalizado no se pudo entrevistar hasta el 2010)
Pedro	Historia	65 años	Segundo	Profesor jubilado
Lucila	Lenguaje	65 años	Tercero	Profesora jefe
Sylvia	Historia	55 años	Tercero	Ex profesora
Olga	Educ. Física	50 años	Primero y Segundo	Unidad Técnica Pedagógica
Ximena	Lenguaje	50 años	Tercero y Cuarto	Unidad Técnica Pedagógica

Nicolás	Psicólogo	40 años	Para todo el liceo	Psicólogo
Juan	Filosofía	55 años		Director

En esta coyuntura se inició una investigación etnográfica de tres meses de duración con grabaciones de videocámara al interior del aula y centrada en las actividades de los Consejos de Curso en grupos de Segundo Medio: uno solo de niñas y otro solo de niños³³.

En el año 2010, y con motivo de esta tesis doctoral, se reinicia una investigación en este mismo liceo con entrevistas a profesores jefes sobre su experiencia después de los dos años de la separación, ya que el 2009 el liceo regresó al régimen mixto.

MUESTRA DE PROFESORES/AS DEL LICEO MIXTO ENTREVISTADOS EL AÑO 2010

Profesores	Asignaturas	Edad	Cursos	Cargos
Inés	Lenguaje	40 años	Segundo	Profesora jefe
Jessica	Matemáticas	50 años	Segundo	Profesora jefe
Karina	Biología	40 años	Tercero	Profesora jefe
Leonor	Matemáticas	60 años	Tercero	Profesora jefe
Marta	Biología	45 años	Tercero	Profesora jefe
Hirma	Ed. Física	40 años	Segundo	Profesor jefe

³³ Experiencia fue de gran riqueza desde el punto de vista metodológico por la vinculación de los discursos sobre género y educación entre ambos estadios. Este estudio fue publicado en España en la revista electrónica AETNIA como “Despliegues de género en dos liceos de Santiago de Chile”, 2012.

Olga	Ed. Física	50 años	Primero y Segundo	Unidad Técnica Pedagógica
Nicolás	Psicólogo	40 años	Todo el liceo	Unidad técnica Pedagógica

Nota: *UTP es la Unidad Técnico-Pedagógica

En resumen: el número total de profesores y profesoras jefes o tutores entrevistados entre los años 2007-2010 fue de 36, de los cuales 8 son hombres y 17 mujeres, con una experiencia aproximada de 5 a 25 años de trabajo docente, mientras sus edades fluctúan entre los 30 y 60 años aproximadamente. Los profesores/as jefes imparten diversas asignaturas curriculares. Estas asignaturas no fueron intencionadas en la muestra y corresponden a castellano, historia, matemática, química, física, biología, artes visuales, educación física e inglés. Algunos de los profesores/as jefes entrevistados forman parte de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), donde participa un psicólogo, orientadores/as y el director del establecimiento (cuestión que se identifica en cada caso).

De los tres liceos se entrevistó a un total de 18 profesores (6 de cada liceo) sin intencionar el sexo. La única condición consistió en fuesen profesores jefes de los cursos de Segundo a Cuarto Medio de la educación secundaria. Estos rangos de cursos corresponden, en la educación chilena, a la edad de entre los 13 y 16 años aproximadamente.

Discursos de Género Profesores Jefes

Muestras cualitativas	Profesores/as del Liceo de Niñas	Profesores/as liceo de Hombres	General del liceo Mixto del año 2007	Profesores/as del liceo Mixto entrevistados el año 2010	TOTALES
Mujeres	6	4	5	7	22
Hombres	1	3	4	1	9
Edad Promedio	42.1	45.7	52.7	45.6	46.5
Profesora jefe	5	6	3	6	20
Profesor jubilado	0	0	1	0	1
Ex profesora	0	0	1	0	1
Orientador/a	1	1	0	0	2
Psicóloga/o	0	0	0	1	2
UTP	0	0	2	2	3
Directivo	0	0	1	0	1
Asignatura Biología	2	3	0	2	7
Asignatura Lenguaje	3	2	0	1	6
Inglés	1	0	0	0	1
Asignatura Arte	1	0	0	0	1
Asignatura Física	0	1	0	0	1
Asignatura Química	0	1	0	0	1
Asignatura Educación Física	0	0	0	2	2
Asignatura Matemática	0	0	0	2	2

Nota: Durante el análisis se utilizan las palabras “niñas” y “niños”, equivalente a “chicos” y “chicas” en España. Los nombres de las instituciones y las personas entrevistadas o nombradas en este estudio son ficticias y en algunos casos están reemplazadas por una letra “X”.

Condiciones de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en los establecimientos de trabajo de los docentes, en salas relativamente adecuadas para preservar la privacidad. En general, las condiciones fueron normales, salvo interrupciones esporádicas y breves por parte de estudiantes u otros profesores/as, y un caso de pérdida total de la grabación debido a condiciones inadecuadas de la sala. La duración de las entrevistas fue de una hora aproximadamente, y en tres casos se realizó una segunda entrevista de una hora cada una. Con el propósito de preservar la identidad de los docentes, las entrevistas correspondientes están rotuladas con nombres ficticios, y se señala la asignatura que realiza cada profesor, su edad aproximada, su función administrativa y el año de la entrevista. Toda esta información se encuentra al final de cada extracto.

En el caso de estas entrevistas se empleó un marco mínimo pautado o guión temático que recoge los objetivos de la investigación y focaliza las interacciones, además de hacerlas virtualmente comparables entre sí. El guión no está organizado secuencialmente, de modo que la producción es dinámica y se plantea en tres campos temáticos: primero, la declaración de la investigadora sobre su interés en conocer su experiencia como profesores/as jefes o tutores/as en general; segundo, la indagación de las opiniones de los profesores sobre sus preferencias por regímenes de sexo en la educación; y tercero, los relatos sobre la experiencia con niños y niñas. Con el fin de evitar sesgos, el tema central de género no es explicitado como objetivo central de la entrevista, sino que se utiliza una entrada indirecta con preguntas sobre su experiencia en liceos mixtos y segregados.

En el caso de los liceos unisex (de niñas y de hombres), se interroga la experiencia previa o paralela de los profesores/as en liceos con régimen distinto al actual. En el caso de los liceos solo de hombres y mujeres, se plantea la pregunta “¿qué ocurriría si el liceo cambiara a régimen mixto?”.

En el liceo mixto esta pregunta no fue utilizada debido que en el año 2007 y 2010 aún permanecían profesores/as que asistieron al tránsito de régimen de solo hombres a mixto en el año 1985 (algunos en ejercicio y otros jubilados/as o en otros liceos).

El instrumento de recolección de datos: la entrevista individual y abierta

La entrevista individual y abierta, llamada también “en profundidad”³⁴ se refiere a un habla controlada, centrada en un tema, que supone una situación conversacional cara a cara y personal. En esta “situación”, el investigado/a se posiciona como portador/a de una perspectiva elaborada y desplegada en “diálogo” con la investigadora. El investigador/a “provoca” la situación con sus preguntas, y puede intervenir en ella mediante la reformulación y la interpretación de lo dicho, aunque sin introducir su habla particular.

En la presente investigación, la entrevista empleada fue “biográfica” en el sentido señalado por Luis Alonso con respecto a la obtención de información de carácter experiencial sobre un tema, información que es proporcionada con una orientación e interpretación significativa³⁵ (Alonso en Delgado 1995). Esta “biografía” no es, sin embargo, la de una propiedad personal sino la de un “papel” o “rutina” que procede de un entramado interactivo y de control social (Goffman 1970).

³⁴ Investigadores como Canales y Peinado cuestionan la expresión “en profundidad”; en efecto, las entrevistas serían pura “superficie”: Canales y Peinado, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 295.

³⁵ Significativa en cuanto los diversos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, lo que permite acceder a la obtención de una gran riqueza informativa en su análisis.

La entrevista abierta es incorporada a la investigación no como una mera técnica de recogida de datos o de discursos preexistentes a la situación de entrevista, sino como un constructo comunicativo en que tanto el entrevistador/a como el entrevistado/a co-construyen a cada instante ese discurso (Ruiz 2009), haciendo de la elaboración discursiva algo singular y no puramente reproductiva en sus aspectos de sintaxis y lógica interna.

1. La práctica de la entrevista

Los entrevistados/as fueron interpelados/as como integrantes de un grupo social dentro del liceo (profesores jefes). Como representantes de la dirección ante estudiantes y apoderados, poseen ciertas funciones y características estamentales que los diferencian del resto de los profesores. Estas funciones y características están relacionadas con cuatro ítems centrales: responsabilidad sobre el acontecer de cada curso, derecho a convocar a reunión de profesores de asignatura del curso, relación más directa con la dirección del liceo y, por último, gran cercanía con los/as estudiantes en temáticas personales, organizacionales y valóricas. Esta intensidad con respecto a la mediación con distintas instancias o grupos los expone a una mayor interpelación –en contraste con el resto de los profesores– con situaciones relacionadas con el tema sexo/género en el hábitat escolar, lo que permite localizar un mayor abanico de discursos y concepciones relacionadas con este tema.

CUADRO DEL PROCESO DE ANALISIS

Transcripción del habla desde grabación magnetofónica	Análisis Temático o referencial de cada una de las entrevistas	Meta texto de cada Liceo con categorías generales de los tres liceos	Categoría específica	Transversalización de las concepciones, de cada una de las categorías
		I. Consejo de Curso		Transversal Consejo Curso
		II. Preferencias mixto y segregado		Transversal las preferencias
		III. Los Tránsitos		Transversal los tránsitos
			En liceo Mixto Rutas profesionales	
			En Liceo de Hombres demandas a formación inicial o continua.	

Nota: el punto II y III fueron integrados en un solo análisis.

2. Transcripción y análisis del Texto

El texto que toma por base el presente análisis corresponde a las transcripciones de las entrevistas realizadas por la investigadora. Con la transcripción del lenguaje oral de una comunicación más o menos informal –propias de este tipo de entrevista– el rastro verbal queda separado de las expresiones gestuales, la postura corporal, las inflexiones de la voz, el tempo de la conversación o la citación (la cita que los entrevistados hacen de otros discursos orales), lo que, en todo caso, no supone concebir este corte como una sustracción respecto de un todo expresivo (la idea de una “totalidad” de expresiones corporales y

verbales). Por lo demás, traspasar un material oral a un papel es un ejercicio de transcodificación que funciona en el contexto de la transcripción misma. Entonces, no hay técnica que pueda generar un registro global sin interferencias, toda vez que el investigador cruza, corta y selecciona el material en su traspaso al papel de cara a sus objetivos y procedimientos investigativos³⁶. Esta es una primera salvedad relevante.

Esta separación no significa, pues, una “pérdida”, toda vez que la concepción del discurso considerada aquí no apela a una totalidad discursiva³⁷. Las perspectivas del análisis implican una selección que opera dentro del texto mismo, y que, en virtud de su propia complejidad y diferencia (la manipulación del recogida de datos y su paso al papel, con la consiguiente selección de la incorporación o no de los movimientos, gestos, entonación, acentos, etc.), funciona ya como parte del objeto de análisis. La transcripción establece y modela el “documento” como fuente de dudosa fiabilidad (Foucault 2010, 16).

Los discursos orales fueron llevados al papel mediante la transcripción literal desde la escucha desde una cinta magnetofónica, haciendo algunas ampliaciones de detalles o matices contextuales de los hablantes y marcándolos entre *slash*. De acuerdo a los objetivos de este trabajo, se han seleccionados las convenciones básicas de un grado “bajo de edición”, sin eliminar “muletillas” o repeticiones, con apenas adiciones, y se ha prescindido de los códigos relacionados con el contenido “extra-verbal”, como emociones y gestualidades³⁸.

3. Procedimiento

Cada una de las entrevistas transcritas fue analizada, tomando como pauta el guión de temas y teniendo en cuenta el objetivo central de la investigación (esto es, las concepciones

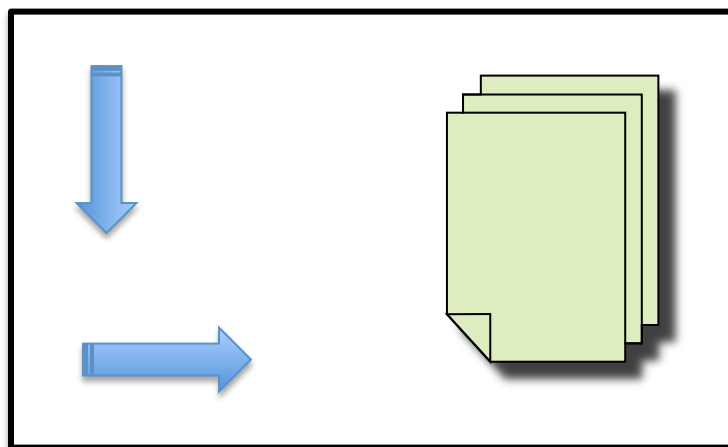
³⁶ Ochs, “Transcription as Theory”, 43-72.

³⁷ Michel Foucault ha abordado críticamente la versión unitaria del discurso como compacto total de trazos verbales y no verbales, la unidad del material autoral, etc., a favor, en cambio, de una operación interpretativa de selección discursiva y de la puesta en suspenso de su presunta “unidad”; Foucault, *La arqueología del saber*, 34-37.

³⁸ Farías y Montero, “De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa”, 12.

de género de profesores/as) para, posteriormente, comparar estos temas y subtemas con el conjunto de entrevistados/as del mismo liceo.

4. Registro



La elaboración de este segundo registro arrojó como resultando un amplio abanico de tópicos que contemplan la mayor parte de los temas sobre los que conversaron los/as entrevistados, tanto aquellos que consideraba el guión previo (el guión mental de la investigadora) como las materias emergentes durante la entrevista. Todo este primer análisis va en un Anexo al final de la tesis con la totalidad de las intervenciones de los profesores/as y sus respectivos extractos numerados. Desde este segundo registro fue llevada a cabo una lectura sobre las concepciones de género y las estrategias pedagógicas empleadas en este ámbito.

De este modo, se construyen tres grandes categorías con otras tantas subcategorías. La primera categoría se refiere a la función de los profesores/as jefes en el ámbito del consejo de curso y orientación; la segunda está relacionada con los argumentos y preferencias por regímenes mixto o segregado de cada liceo, incluyendo las respuestas a la pregunta por un “tránsito imaginario” a un régimen mixto en el caso de los liceos segregados; la tercera categoría se vincula a las experiencias de género con niños y niñas. de todas las categorías

y subcategorías levantadas en los tres liceos corresponde a la etapa conclusiva de la investigación. Dada la gran cantidad de información del *corpus* y puesto que su análisis por liceo podía ser incluido en la transversalización general, se consideraron, principalmente y por su relevancia para los objetivos centrales de la tesis, las dos primeras categorías, incluyendo sólo tangencialmente el análisis de la tercera, relacionada con las experiencias con los estudiantes.

5. Estrategias de análisis de discurso

El análisis del texto tiene lugar fuera de la relación fondo/superficie³⁹, en tanto esta dialéctica es cuestionada por una crítica de la noción misma de manifestación discursiva (Foucault 2010, 41). En este sentido, el discurso no es la tapadera de algo otro que sería su fuente o su motivo, por ejemplo, unas dinámicas sociales a las que éste vendría a dar voz, sino que es él mismo el que cumple con una función instauradora. El discurso es, entonces, un entramado mucho más cercano y no una instancia meramente derivada de la acción, donde él mismo pasa a ser el objeto de la disputa y de su dominio (Foucault 2005, 15). Desde esta perspectiva, el discurso sería algo más que las intenciones procedentes de un sujeto o una finalidad controlada y cohesionada en torno a un único despliegue (histórico, científico o político, y, en última instancia, “consciente”), intenciones que estarían por encima –o antes– de su práctica. El entramado del discurso en esta práctica es lo que permite señalarlo, entonces, como “práctica discursiva”⁴⁰.

Por otra parte, la idea de una “herramienta” conceptual que interviene el texto de acuerdo a la tensión entre descomponer y construir (Jociles 2005, 148), y que de este modo perfila y hace surgir el tema de investigación, señala también la imposibilidad de certificar la pureza del análisis. Esto significa, entre otras cosas, una crítica a la idea del discurso como pura

³⁹ Relaciones como las que se establecen entre el contenido “manifiesto” y contenido “latente”, según el análisis se orienta a la distinción entre lo que los sujetos dicen y lo que quieren decir, es decir, de acuerdo a una decodificación del significado de la respuesta del hablante o de la motivación subyacente de la conducta; Serrano, *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*, 142; y a partir de asociaciones dirigidas hacia una idea o tema; Ferrando, *El Análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación*, 469.

⁴⁰ Foucault, *La arqueología del saber*, 271.

reproducción de la circulación social dominante, donde los sujetos aparecen como sus meros reproductores (Fairclough 1995). Pero también significa cuestionar la idea de un meta-texto cuyas inferencias y vínculos analíticos con respecto al primero –al texto analizado– se halle depurado de toda opacidad textual⁴¹.

Las operaciones que producen un nuevo texto y que ponen en tensión la relación entre el análisis y el texto, se encuentran, por otra parte, afectadas por la interacción entre los participantes y por los recursos que apoyan la recolección y el vertido de los datos, entre otros. De este modo, las inferencias sobre la interacción de los/as profesores de la institución escolar con el sistema sexo/género se hallan, por tanto, ya atenazadas por el encuentro entre los entrevistados/as y la investigadora, encuentro que no puede ser aislado ni neutralizado.

Hechas estas consideraciones, las estrategias de análisis se presentan como un aproximación constructiva, fundamentalmente. Aquí es necesario puntualizar tanto los campos disciplinarios como las decisiones con respecto al análisis textual. La meta de la investigación, es decir, el análisis de las “concepciones de género presentes en el discurso de los profesores jefes”, está situada en los límites de varias disciplinas, algo que pone en juego un alto componente transdisciplinario. No obstante, y aun cuando la noción misma de “disciplina” es dominada por un estatuto “genérico” en discusión (por cuanto se consideran las discontinuidades y rupturas de lo disciplinario en cuanto tal), el eje predominante en esta investigación corresponde a los ámbitos disciplinarios del género y educación.

La concreción del análisis está definida por una aproximación a los tres órdenes de regularidad semiótica: sintáctico, o las conexiones morfológicas y funcionales entre los términos del sistema semiótico que aparecen en el discurso; un orden semántico (las reglas que organizan las representaciones conforme a las taxonomías y modos de categorización

⁴¹ No obstante, el meta-texto se declara como un nuevo texto y, por tanto, reincide en su calidad textual. En este sentido, Delgado señala que « (...) el Análisis de Contenido puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el *corpus* textual de manera transformada»; Delgado, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, 181.

que hace de una cultura, un sistema cognitivo particular); y un orden pragmático (en el cual los actos semióticos adquieren un sentido social, práctico, apareciendo como relevantes en términos de interacción socio afectiva y en relación a un contexto determinado). La elección de este modo de análisis se apoya en la caracterización genérica del lenguaje de los profesores.

El mundo de la enseñanza es extremadamente complejo, debido, entre otras cosas, a las formas específicas que adquiere el acto educativo, y a que los profesores asumen una profesión directamente ligada a la práctica. En este sentido, es importante considerar que la profesión docente está especialmente relacionada con un “conocimiento en la acción”, donde el profesor procede como un practicante reflexivo que se encuentra relativamente aislado de sus pares, haciendo inobservable y de algún modo no tematizable su mundo profesional (Schön 1983, 79, 129). Esto significa, principalmente, que la discursividad de los profesores se encuentra, en general, alejada de la coherencia y la linealidad, una “racionalidad limitada” (Zabalza 1991) o “docta ignorancia” (Bourdieu 1979) que implica una semiología “contingente” dominada por componentes afectivos y experienciales⁴². De ahí que el análisis se concentre especialmente en la función “emotiva” del lenguaje, es decir, en que se acentúa especialmente la expresión vivencial, la carga afectiva y las alusiones indirectas.

Las metáforas utilizadas por los profesores pueden ser herramientas poderosas de investigación (Ortony et al. 1978b, 925). Aquí el análisis metaforológico es crucial en tanto apunta al problema más general de la interpretación (Lakoff 1995, 39). La noción de metáfora considerada aquí es, por esto mismo, muchísimo más amplia que la mera relación ornamental y deliberada del lenguaje⁴³, y asume un lugar “generador” y no simplemente “derivado”, añadido o accesorio (Ricouer 1977). La cuestión de cómo definir, descifrar o

⁴² Es en este sentido que se dice que las prácticas se ejecutan, no se piensan: son un *modus operandi*; Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, 29.

⁴³ La base de lenguaje es trópico y metafórico, figurativo. Baste considerar que las construcciones más estrictas de las ciencias naturales son de carácter metafóricas; Leatherdale, 1974.

dar sentido a las metáforas ha sido asumido según la distinción procedimental entre metáforas estructurales e ilustrativas⁴⁴ (Jociles 2005).

⁴⁴ Aquí es interesante la distinción entre metáforas estructurales y metáforas ilustrativas. Las metáforas ilustrativas responden a recursos retóricos que se utilizan explícitamente, expresamente, para explicar o para aclarar determinadas ideas o puntos de vista; mientras que las metáforas estructurales, que suelen permanecer implícitas en el discurso (es decir, al margen de las argumentaciones), desempeñan un papel mucho más importante en la constitución del mismo.

ANALISIS DE RESULTADOS

I. ANALISIS TRANSVERSAL DEL AREA JEFATURA DE CURSO y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Discurso de los/as profesores jefes de los tres regímenes de sexo en relación al área de jefatura o tutoría y las implicancias de género

Un primer nivel de análisis se encuentra en la categorización temática que se realizó en cada liceo analizado por separado, y un segundo nivel lo constituye la unión de estas categorías transversalmente en un solo *corpus*, en el que también se discuten los discursos resultantes en cada una de ellas. En este caso, el apartado corresponde a los discursos relacionados con el área jefatura de curso y las subcategorías contenidas en él.

Las subcategorías consideradas son las siguientes: 1. Contraposición entre jefatura y asignaturas; 2. La vocación y la orientación holística de la tarea; 3. Metáfora familiar y función nutricia; 4. Los OFT: unir la separación; 5. Consideraciones de género sobre el trabajo de los/as colegas; 6. Las profesoras jefes: control de disciplina y situaciones de conflicto.

1. Contraposición entre jefatura y asignaturas

Este primer discurso referido a la caracterización del área para el colectivo docente está marcado por la distinción entre las asignaturas y la jefatura de curso.

La profesora caracteriza la función de jefatura de curso estableciendo, en primer lugar, una distancia con las asignaturas (“se aleja de lo profesional”). La expresión “otras labores”, con que se refiere la profesora al ámbito propio de la jefatura de curso, la aproxima al cumplimiento de una función no profesionalizada. La asociación entre esta función y las consejerías personales, especialmente relacionadas con el terreno afectivo (matrimonial-

sexual), tiende a localizarlo en el ámbito de las “opiniones” y los “consejos” de la esfera privada y de la intimidad. La palabra “labores” empleada aquí, término que designa comúnmente al trabajo doméstico, labriego o agrícola, y la actividad del bordado y la aguja (hasta hace pocos años, se denominaba “labores” a los trabajos de aguja que hacían las niñas en los liceos femeninos), da señales de la separación y la jerarquía curricular entre áreas dura y blandas (Goodson 1995) relacionada con la división entre el trabajo con la cabeza y con las manos (por otro lado, la “labor de manos” como dedicación religiosa-cultural acentúa una separación de las tareas intelectuales/espirituales ante el peligro de la ociosidad y como castigo: Lerenas 1983, 24).

Extracto 1:

Eliana: (...) Se aleja de lo profesional y pasa a ejercer otras labores consejero matrimonial y sexual (...), tiene tantas cosas... (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

El sentido de “distancia” entre jefatura y asignaturas reaparece con respecto al tipo de relaciones propiciadas con los estudiantes, y la importancia superlativa atribuida a la jefatura en cuanta instancia “informal”. La cercanía está vinculada a aquí a la ausencia de “protocolos” y “ordenamientos”, así como a la falta de “contenidos” propios de las asignaturas, es decir, en cuanto éstos se interpondrían y obstaculizarían las relaciones personales.

Extracto 148:

Olga: (...) yo creo que el consejo de curso es una instancia súper importante, porque es el momento, digamos, en alguna medida, informal, del punto de vista de que (...) no tenga que tener un protocolo, un ordenamiento, sino, que no hay contenidos de por medio, en los cuales tú (sic) puedas relacionarte con los alumnos. (Pa. Ed. Física, UTP, L. Mixto, 2007)

La profesora se refiere a que la experiencia con la jefatura de curso daría acceso a relaciones más horizontales con los estudiantes y sería ventajosa para los docentes porque posibilitaría ver al estudiante desde “otros puntos de vista”. La preponderancia de una función de control se contrapondría, así, a los aspectos de reciprocidad y acogida, de los

afectos y las particularidades de los/as estudiantes, control que se vería exacerbado por las exigencias académicas a liceos de bajos estándares de rendimiento.

Extracto 149:

Olga: (...) Yo creo que para un profesor jefe, no tener consejo de curso (...) es muy perjudicial, porque tú te relacionas solamente con los alumnos desde el punto de vista de la exigencia, que en este minuto es como primario en todos estos colegios /refiriéndose a los de bajo rendimiento académico/. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP. L. Mixto, 2010)

La insistencia en la “vocación” profundiza la distancia entre las jefaturas y asignaturas, toda vez que en la primera destaca la necesidad de una inclinación profesional asociada a la “inspiración” y la “llamada”. La acentuación imperativa del profesor, “Yo tendría que hablar acá de la vocación”, el adverbio de lugar implícito alude a la distancia acá/allá en que tendría lugar la distinción con las asignaturas.

Extracto 66:

Oscar: Yo tendría que hablar acá de la vocación (...) /luego continúa relatando se experiencia vocacional, que será analizada en otra subcategoría/ (...) (Po. Cast. 45 a 50 años, L. Homb, 2010)

Por otra parte, la dicotomía entre “instrucción” y “formación” pronunciada por el mandato “Uno debe dedicarse a formar personas”, aparece vinculada a los aspectos valóricos en una contraposición tácita con el trabajo de los contenidos (“mera instrucción”). La referencia al docente como transmisor autoritario de contenidos (“dictador de contenidos”) cuyo producto sería un educando instruido (“erudito de liceo”) aunque sin formación “valórica”, invierte la importancia que el sistema escolar atribuye a lo académico.

Extracto 150:

Leonor: A mí me interesa la parte valórica. Uno debe dedicarse a formar personas y no mera instrucción... (Pa. Mate. 60 años, L. Mixto, 2010)

Marta: (...) de hecho a mi me interesa bastante la parte de la formación valórica y es que más que un dictador de contenido, dedicarse a formar personas que a formar, no sé, “eruditos de liceo” (Pa. Biolog. 45 años, L. Mixto, 2010).

Las quejas por la disminución horaria dedicadas al Consejo de Curso o las tareas de jefatura, aumentan la sensación de pérdida de un aporte más protagónico en lo formativo, según la idea de un tiempo retrospectivo de mayor dedicación a esta área. En este sentido, la idea de “entrega de valores” aludida por la profesora habla ya de una concepción instauradora, pero también transmisiva y “civilizadora”, toda vez que los estudiantes aparecen desprovistos de estos valores a diferencia de los docentes, quienes serían los portadores ejemplares de la calidad moral. El concepto de “formación” ha sido revisado desde el constructivismo haciendo notar que no se trata de dar forma a lo carente de ella, sino de construir forma configuraciones previas, lo cual implica intervenir en procesos de transformación parcialmente autónomos (Molina 2001)⁴⁵.

Extracto 151:

Leonora: Antes teníamos dos horas (refiriéndose al consejo de curso) sus problemáticas y orientación, más entrega de valores, sentía que uno estaba aportando algo... que aportáramos algo... se ha perdido... dentro de la asignatura destinan un par de minutitos para ver los problemas. (Pa. Mate., 60 años, L. Mixto, 2010)

Las profesoras se refieren a que la disminución del tiempo de esta área restringe su ejercicio y lo limita a tareas administrativas, de modo que cualquier dedicación efectiva a la jefatura demanda el empleo de su horario de descanso.

⁴⁵ “Con ello se retoma una antigua tesis de John Dewey de que la dirección puramente externa es imposible, que toda dirección no es sino una re-dirección, y que por tanto sólo conociendo los procesos que ya operan en el individuo podrán ser eficaces las tentativas direccionales de la acción educativa”; Molina 2001.

Extracto 152:

Inés: lo que pasa es que yo creo que hace unos dos años atrás, había una hora de 45 minutos de consejo de curso y orientación y ahí eran dos cosas distintas y en uno se veía un tema y en el otro de rendimiento y disciplina y dejaron poco espacio para los chiquillos de recreación y ahora se restringió a 45 minutos y es súper complicado y hay que tocar temas, y es que los niños tienen que ver alguna anotación, porque es la única posibilidad que tienen y es que uno tiene que resolver una cantidad de cosas en 45 minutos, que unos quieren organizar algo y otros que están con los apoderados viendo notas, entonces un sinfín de cosa que es muy complicado.

Entrevistadora: ¿optaron por una hora ahí?

Inés: no hay una respuesta muy clara, entonces por lo tanto no tiene una actividad muy definida, por ejemplo el otro día yo no podía hacer otra cosa, me planteé que tenía que hacer eso y es que querían ver notas y es que las visitas de los apoderados después y es que cuando estaba haciendo mi asignatura tenía que ocupar mi tiempo para ver a los apoderados, es que es muy poco tiempo (Pa. Leng. 40 años, L. Mixto, 2010)

Hirma: se que es tan poquito tiempo (...) Depende del colegio aumentarlas (...) Claro, es que es muy poco es que no alcanza hacer nada, o sea hay cosas que si vemos, pero es que me gusta el tema de jefatura y del adolescente. (Pa. Ed., Física, 40 años, L. Mixto, 2010)

Olga: De todas maneras, el problema está, como te digo, en el tiempo, porque de hecho (...) el consejo de curso, llegan los delegados con la información de sus organización y ahí se les fue media hora, tienen que organizar las actividades del curso con las cuotas que (...) y ahí se te acabó, entonces aquí en general se presentan mucho (...), en el fondo los profesores jefes lo que terminan (...) fuera de su horario que ya los alumnos no están, son trabajos administrativos, pero para trabajar con un alumno, el profesor tiene que dejar el recreo. (Pa. UTP, 50 años, L. Mixto, 2010).

Para la profesora de la dirección del liceo, el ejercicio de jefatura implicaría características específicas del profesor (“quienes son y quien no”). La actividad de jefatura de curso exigiría, de este modo, una dedicación especial que acabe con la percepción de “castigo” asociado a su desempeño. Las dos horas pedagógicas obligatorias del consejo de curso, fueron restringidas a una en el caso del liceo mixto, ya que según decreto MINEDUC estas horas quedan con carácter de libre disposición a elección de la dirección del liceo. Las

políticas educativas actuales, orientadas a las evaluaciones de resultados y una política de ranking entre liceos y el giro curricular a favorecer la producción, han hecho desaparecer las áreas formativas privilegiando básicamente las asignaturas de matemáticas y castellano. Esta disminución horaria del consejo de curso y orientación puede ser entendida como parte de la jerarquía curricular que opera en la institución escolar: las asignaturas que son calificadas y que están incluidas en la prueba de final de estudios o PSU⁴⁶, disponen de una mayor y mejor organización del horario, y desplazan y marginan a las áreas “irrelevantes” para la institución escolar.

Extracto 154:

Olga: Ahora, yo creo que a los profesores jefes deberíamos aplicarles un test, que no sé cuál, para ver quiénes son profesor jefe y quién no, porque el profesor jefe, además tiene el registro de que en el fondo está castigado, porque tiene más trabajo que hacer que los profesores, se supone que el que no es profesor jefe, se siente más liviano porque no tiene encima toda esta pega (trabajo) para la cual no tiene tiempo suficiente, apoyo (...). Yo voy a tocar el tema de que los profesores jefes puedan tener horas (...) para que puedan trabajar con los alumnos. (Pa. Educ. Física, UTP. L. Mixto, 2010).

TABLA 1. RESUMEN DE LAS ASIGNACIONES QUE SE HACEN AL AREA DE JEFATURA EN CONTRAPOSICION A LAS ASIGNATURAS

	La jefatura de curso es definida como:	Las Asignaturas son definidas como :
Caracterización de la función docente	<ul style="list-style-type: none"> • “Labores” de consejería. • Formación como persona. • Enseñanza de valores. • Lugar de la vocación. • Paternidad, maternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo. • Instrucción. • Erudición. • Contenidos.

⁴⁶Prueba de Selección Universitaria que consiste en una batería de pruebas estandarizadas cuyo propósito es la selección de postulantes para los estudios universitarios.

Caracterización de las relaciones con estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Sin protocolo. • Sin exigencias. • Sin contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo. • Exigencias. • Alejamiento. • Distancia. • Control.
Quejas de los profesores/as	Disminución horaria para la formación y también en lo administrativo profesores sobre exigidos perciben esta carga como “castigo”	Invaden el horario

2. La vocación y la orientación holística de la tarea

El profesor proyecta la vocación hacia la “paternidad y la acogida” en su labor educativa. La “vocación” sería, pues, una propiedad anterior a la formación magisterial y que se descubren en un itinerario personal. Este descubrimiento revela, pues, la disposición cuasi natural de lo vocacional. El tono “vocacional” ligado a la formación escolar tiene, por lo demás, alguna afinidad con la inflexión religiosa de lo formativo, con una “inspiración” de cuño monástico (Lerenas 1983, 22).

Extracto 66:

Oscar: (...) A raíz de yo haber participado durante un buen tiempo, en un situación religiosa, pude trabajar lo que se llama el ideal personal. El ideal personal se conecta también con lo vocacional, y ahí en esa primera... Yo muy joven, hablo de 18 años, me di cuenta que tenía una vocación hacia la paternidad, el acogimiento (sic), y eso lo seguí proyectando en la educación, por lo tanto, mi llegada tanto a varones como damas, ha sido de esa índole, de la paternidad, tanto es así que con las niñas de las que yo fui profesor jefe, mantenemos contacto después de muchos años. Ahí /refiriéndose al otro colegio/ uno mantenía la jefatura hasta que las niñas se iban. Más todavía, se lograba compenetrar el profesor jefe con su grupo curso. Siempre hay matices con los cursos, en general yo diría que tuve con esas muchachas una buena experiencia, que insisto, se ha mantenido con esas muchachas. Uno es padre de hijos e hijas. La he proyectado en el Liceo /actual/ (...) (Po. Castell. 45-50 años, L. Hombres, 2010).

La vocación, cuyo carácter de “voz interior” hace eco de la afinidad etimológica con la “llamada” o la invocación, está referida a un suceso o propiedad anterior (“supe que tenía esa vocación pero no le hice caso”), el cual debería, además, superar el obstáculo de ocupación inauténtica. El concepto de “vocación” ha sido interpretado por Bourdieu quien lo asimila a la función de ennoblecimiento de los títulos escolares, títulos que parecen reconocer una esencia anterior e independiente a su papel funcional; de acuerdo a este carácter vocacional del trabajo docente, se apela al gusto y no a la necesidad –el rasgo aristocrático, de ascendencia griega, de este carácter del oficio docente, sido, por lo demás, señala por Mario Alighiero (Alighiero 1998, 100)–, virtud por la cual se distingue de otras profesiones: es decir, no cualquiera posee la “virtud” de ser profesor (Bourdieu 2002).

Extracto 138:

Jessica: Mis hijos están grandes, uno es abogado y la otra está en la universidad, para mí es una entretención, me agrada dar clases, siempre desde la universidad supe que tenía esa vocación pero como que no le hice caso y la eche a un lado y dije no, tengo que estudiar ingeniería por esta cosa de... (...).

La fuerte orientación de apoyo a las personas se aprecia en el énfasis de la “hora extra” y de la labor en la escuela del sector popular. La metáfora espacial de las “antípodas” (Arica y Punta Arenas) señala la polaridad de las condiciones económicas de los dos liceos, donde la función de jefatura es una tarea ineludible por la aguda demanda que conllevan las condiciones sociales de sus estudiantes (aunque no se ocupe oficialmente este cargo).

Extracto 3:

Ana: Allá no tengo jefatura por la cantidad de horas, pero allá “somos todos profesores jefes”, porque es un nivel muy deficitario, muy complicado, chiquillos que van y vuelven de la cárcel, o sea, una situación opuesta /refiriéndose al liceo de niñas en el que es profesora jefe/. Yo digo que voy de Arica a Punta Arenas /dos ciudades geográficamente extremas de Chile/. Acá, la realidad de las chiquillas es otra. (Pa. Biolog., 50 años, L Mujeres, 2010).

La aproximación “holística” de la profesión docente tiene que ver con esta concepción de la entrega total al trabajo escolar, cuestión que tiene sus antecedentes, por lo demás, en la idea de la escuela como comunidad moral (Lerenas 1983), por la intensidad de la convivencia escolar (Enguita 2001) y en el entramado agudamente personal (emocional y sentimental) de su labor (Simpson, 2001; Dubet, 2007).

3. Metáfora familiar y función nutricia

La distinción entre áreas blandas y duras del curriculum propician y promueven dicotómicamente diversos roles o actitudes. De este modo, en el caso de la Jefatura, los profesores/as jefe o tutores/as, independientemente de su sexo, deberían cumplir con un rol especialmente “nutriente” (Pearson distingue entre roles instrumentales y nutrientes, los primeros adscritos a los hombres y los segundos a las mujeres), modo en que se entiende las referencias de estos discursos a la “madre”, el “padre” o la “consejera”. Los términos de “amiga”, “confidente”, “asesor”, “orientador” y “terapeuta” para referirse a su función de jefatura es, por lo demás, recurrente en el léxico de los profesores jefes, vocablos que, además, se combinan con otros relativos al establecimiento de normas y límites claros (Soto 2001).

El profesor privilegia un vínculo de compromiso y confianza (el “convencimiento”) con los alumnos antes que una relación autoritaria. La paternidad sería la prolongación de la labor de profesor jefe (“porque yo soy padre”), modo en que la experiencia con hijos/as de distinto sexo queda proyectada en el trato con los estudiantes.

Extracto 67:

Oscar: Yo soy poco de la amenaza, de la agresividad como docente, soy más de convencimiento /lo deletrea lentamente/ y les hablo: “quien se sienta más querido por mí, más comprometido está conmigo. Se debe sentir de esa manera conmigo y no al revés, porque así entiendo el amor”... y todo se fue mostrando de esa manera, porque yo soy padre. Tengo hijos de distintas edades, tengo una

hija de 26 años y un chiquitito que tiene 11... entonces es diferente /el trato/ de varones y de damas y eso está proyectado en los muchachos (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

Típico de la orientación holística referida también antes, son las recompensas de carácter afectivo más que material. La escasa compensación económica de la labor docente (casi un dato de la realidad docente, algo que “se sabe”) es reemplazada por otras retribuciones, como la proximidad emocional y la relación directa con las alumnas, generación de lazos recíprocos y positivos vinculados a la maternidad (como la relación madre-hija). Las compensaciones serían, pues, afectivas más que materiales.

Extracto 2:

Eliana: Yo creo que uno sabe que en esta profesión monetariamente no va a ser compensada... Esa cercanía que tienes con las niñas, que te tienen cariño sincero. Te pueden decir “fue injusta”... Yo soy muy maternal y eso es bueno para ellas y es bueno para mí también. Yo no les haría algo que a mi hija no me gustaría que le hicieran pasar... (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

El profesor proyecta el trabajo de jefatura en una relación recíproca, aunque postrera, de “dar y recibir” (el ex-alumno, “médico” en el futuro, que lo sana en el hospital). Estas características del trabajo docente, así como el de enfermería y trabajo social entre otras profesiones similares de servicio “humanitario”, abonan el terreno de las compensaciones afectivas y emocionales, a diferencia, por ejemplo, de las relaciones limitadas y segmentadas de profesiones –llamadas de “orientación a la tarea”, en las habilidades profesionales no establecen lazos personales (Simpson et al. 2001)– de tipo técnico o clientelar (Dubet 2007, 53).

Extracto 68:

Oscar: Incluso el curso que yo dejé el año pasado, que fue un octavo que pasó a primero, ellos me buscan, me tienen confianza, yo no les hago clase, pero se sienten bien conmigo y creo que eso es importante para la vida, espero que yo en el futuro vaya al hospital y el médico que me atienda haya sido mi alumno y me

mejore, entonces yo tengo la visión que al final todo se devuelve, si yo actúo... voy a recibir mal, si es indiferencia será indiferencia, pero lo que yo veo en ellos es cariño. (Po. Cast. 45 a 50 años, L. Homb,2010)

4. Los OFT: unir la separación

La implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se propuso como un puente entre ciertos aspectos de las dos áreas. A través de estos objetivos se propicia la interacción de las disciplinas con los aspectos formativos, en cuanto integración de las habilidades cognitivas y el desarrollo del pensamiento. Con respecto a estas metas ministeriales, algunos de los entrevistados se refieren a que el déficit de su implementación recae, casi con exclusividad, en el trabajo tutorial de los profesores jefes.

La profesora asume que el tratamiento de los objetivos fundamentales transversales (OFT) sólo tiene cabida en el área de Consejo de Curso, debido a que la exigencia de los resultados hace que los contenidos sean prioritarios en los subsectores o asignaturas. Es decir, que en la práctica pedagógica, las tareas de apoyo personal, de socialización y, especialmente, de actitudes, valores y ciudadanía, vuelven a centrarse en las labores del Consejo (Redondo 2007).

Extracto 152:

Olga: Creo que es la única instancia real en la cual tú puedes trabajar en la transversalidad. En los objetivos transversales (...). O sea, que en este minuto se diga que los objetivos transversales deben ser tratados en todos los sub sectores, eso no es factible, porque las exigencias de los resultados te llevan a ti a trabajar contenido, contenido, contenido (...). Por lo tanto, todo lo que son los objetivos de la transversalidad, de la formación, de los valores, de la ética de los muchachos, no se puede trabajar si no existe un consejo de curso bien estructurado, bien planificado y muy activo. Acá en el colegio, como concepto, no tengo claro cómo está definido, pero yo creo que no ocupa uno de los lugares principales (Pa. Educ. Física, 50 años, UTP, L. Mixto).

La imagen de la “red” de asignaturas es propuesta aquí en oposición a las “parcelas” del conocimiento, una fragmentación que reviste determinaciones de época (“el mundo que les tocó vivir”). El discurso de la red está relacionado con las “prácticas” como base para una relación nueva y satisfactoria para alumnos y profesores (“refrescante”).

Extracto 155:

Nicolás: La mirada es muy refrescante, lamentablemente la hora de Consejo de Curso es una hora que esta puesta y muy mal aprovechada, pero además que sea significativa para el alumno pero también para el profesor...que estos temas transversales sean efectivamente transversales y que sean tratados como red por las distintas asignaturas y cumplan la función para la cual fueron pensadas, porque nos dedicamos a hacer clases no más y dada la situación actual el mundo que les tocó vivir... las parcelas son cada vez... los que no están en condiciones de compartir, es una desventaja... lo que vamos a compartir es el conocimiento. Compartamos nuestras prácticas... no son nuevas, pero sí la mirada y el enfoque sea refrescante. Permita sumar y no restar. (Psi. 40 años, UTP, L. Mixto, 2010)

5. Consideraciones de género sobre el trabajo de los/as colegas

Las comparaciones entre profesores y profesoras a propósito de los roles de género destacan el grado superior de compromiso de las segundas con las labores de jefatura. En estos discursos, se realza un rasgo tópico de la socialización de las mujeres con respecto al cumplimiento simultáneo de una variedad de roles y el aplicarse a múltiples tareas a la vez.

La “preocupación” de las profesoras en la jefatura sería mayor en razón de su condición de mujeres. La advertencia de un mirada “objetiva” concierne sobre todo a la “constatación” de la distinciones de género. El varón no estaría “en condiciones” de preocuparse mayormente por sus estudiantes, y esto quiere decir, prevenir o anticipar conflictos y problemas, y esto porque su atención se focaliza y concentra y se encuentra “amplificada” según su atribución femenina. La “preocupación” de las mujeres aparece aquí como

mediadora de conflictos (“si empiezan las discusiones yo intervengo”), confidente de problemas (“me van contando”), de guía (“vamos a tal parte”) y estímulo (“ya chiquillas”).

Extracto 4:

Flor: (...) siendo muy objetiva (...) la mujer se preocupa más que el varón en jefatura /rectifica y repite/ Que el profesor varón. No estoy juzgando. Es una cosa de género, la mujer anda en todas: es esposa, mamá, tía, amiga, tiene mente para todo... cosas /a las/ que nosotras le damos importancia, los hombres no (...) es una cosa de cada género. (...) Lo mismo al estar a cargo de cada curso uno se compromete “ya chiquillas” /como animándolas/ yo estoy atenta y si empiezan las discusiones yo intervengo... me van contando... estoy al día de todo “vamos a tal parte”. Yo me involucro. El varón es diferente, estoy hablando en general, no todos... Ese lazo con el curso... (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Según la división de roles parentales, los estilos de dirección del área entrarían en conflicto por la exclusión unilateral de su “opuesto”. La armonía de estos elementos enfrentados, asociada a la “felicidad”, se encuentra alineada aquí con la relevancia genérica de lo humano. Esta proporción o correspondencia no debería, sin embargo, pasar por alto los atributos propios de la distinción de género, especialmente con respecto a las mujeres: la conservación de la función nutrizante, “natural”, no debería extraviarse por la exacerbación de los roles “aprendidos” que este discurso identifica con la “autoridad” (calificada también de “desmedida”) y que vincula (en las profesoras) a una forma básicamente “defensiva”. La solicitud de “no olvidar” la condición maternal, acentuada por la relación temporal pretérita del olvido, subraya la índole “posterior” de un atributo ligado al aprendizaje. La referencia al equilibrio de género, proyectada también en la educación mixta, estaría, en todo caso, dominada por la medida entre lo racional y afectivo de los padres-varones, a diferencia de las madres-mujeres concentradas en el afecto.

Extracto 5:

Daniel: Tienen qué no olvidarse de ser mujeres. Ser acogedoras, ¡que lo hacen tan bien!. Sí, disminuir la agresividad. Darle a la comprensión, esa potencialidad de amor,

de amar a sus hijos que aunque sea un delincuente lo sigue amando. El hombre es distinto. La naturaleza ha dotado a la mujer... (...)

Entrevistadora: ¿Los hombres tendrían esta condición?

Se puede aprender, no es que sea separado. Una mujer puede tener rasgos masculinos ecuanímenes, de una idea del riesgo, el hombre es más externo, drástico... ¿qué ser humano es el importante?, el ser humano con más apertura. Esta competencia es la nefasta, muchas veces los roles /los/ hacen infelices, cuando la mujer es muy mandona tiene dominio de todo... va dejando... (...). A los hombres /refiriéndose a los varones/ nos falta equilibrio (...), las profesoras... no perder el lado femenino. (Po. Arte, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Con respecto a la autoridad desmedida (“despótica”) de las profesoras, el profesor atribuye este exceso a una forma defensiva ante la agresión verbal, presuntamente machista por parte de los alumnos. También declara que se siente cómodo con las mujeres y que su opinión a favor de la necesidad de orientadores varones en el colegio de hombres, no responde a un principio machista.

Extracto 71:

Oscar: Yo creo que es una forma de defenderse de cualquier agresión de los muchachos, me refiero a lo verbal, no le dan cupo a que los muchachos puedan tener de repente una actitud machista (...) Pero yo en ese sentido adoro el (...) de la mujer, estoy pensando en mi hija, mi esposa y ahora tengo unas nietas, me siento muy cómodo con las mujeres y no es que yo sea machista en ese sentido, pero siento que en un colegio de varones debería haber mayor presencia masculina, sobre todo en el aspecto que es propio del hombre. (Po. Lenguaje, 45 a 50 años, L. Homb. 2010).

El profesor critica la tendencia maternal de las orientadoras y plantea la necesidad de un aporte masculino centrado en la racionalidad y en la disciplina, contribución que representa como una relación de equilibrio. El término inverso a esta medida sería el arrebató (que califica de “berrinche”) y la falta de control de las situaciones conflictivas, ejemplo de la reacción de una de las orientadoras.

Extracto 70 y 71:

Oscar: También apelo al equilibrio, no es que uno u otro, creo en la cohabitación entre hombres y mujeres, tengo mis prejuicios por los resultados que se puedan dar en la relación solamente, pero también reconozco que el aporte que hace la mujer en la educación es muy importante. (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Homb. 2010).

Oscar: Las dos cosas, yo creo que a lo mejor me estoy metiendo en una hondura, pero el hecho de aportar el hombre esta parte racional, esta parte de disciplina podría ayudarnos a nosotros, porque las orientadoras acá son madres... La otra vez llegó una orientadora a un curso, el curso no la atendió y ella se fue (...) entonces es como un berrinche que hizo, si no lo otro, “es que (...) ustedes”, “que aquí”, “que no vinieron”, entonces de repente hay que ser así /apunta a que las profesoras no ponen límites claros/, pero en la orientación no veo que ocurra mucho eso, creo que (...). Yo abogo más que nada por el equilibrio. (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

La interpelación de un acuerdo entre “propiedades” o caracteres de género enfrentados, está tensada por una crítica bien pronunciada respecto de la supuesta actitud “maternal” de las profesoras. La presencia mayoritaria de orientadoras (tres) mujeres dificultaría el trabajo en los cursos debido a la ausencia de un carácter masculino vinculante, mientras se advierte de las dificultades que conlleva la ausencia de la experiencia del vínculo materno y, en especial, con hijos varones (sólo una orientadora es madre, y de una niña), discurso que tendría como sustrato la relación pareja entre padre/hijo y madre/hija, de acuerdo a una línea de filiación patriarcal en que el primer par resulta dominante y el segundo subordinado (Irigaray 1992, 14). Se trata de un discurso de tono patriarcal que asume la división tradicional entre sentimientos y razón, y que apela al acuerdo armónico de las oposiciones de género aunque dominado por el equilibrio masculino, donde el término inverso a esta medida sería el arrebató (el “berrinche”) femenino y su falta de control sobre las situaciones conflictivas.

Extracto 69:

Oscar: De repente yo soy muy prejuicioso, pero creo que eso influye en los cursos, la presencia de damas, incluso a mí no me gusta y se lo he expresado a los orientadores, que en un colegio de varones sólo haya orientadora, porque los hombres tienen su

características y su experiencia de vida que es impagable, además de las tres /refiriéndose a las orientadoras/ una sola es madre y de una mujer, entonces creo que eso es un punto ciego. Claro, porque todo es muy maternal, mucha profesora mujer, mucha directora (sic) /el director es hombre/ y orientadora mujer. Yo creo que, en general, el padre, al menos como yo trato, es afecto pero también autoridad, en cambio en el caso de la madre es casi puro afecto, y la autoridad de las mujeres a veces es mal entendida y son muy déspotas (...) (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Homb. 2010).

6. Las profesoras jefes: control de disciplina y situaciones de conflicto

La comparación entre profesores y profesoras respecto al control del curso indica que los profesores varones manejan con mayor autonomía y efectividad sus conflictos con los estudiantes, donde la referencia a un “lenguaje común” reforzaría la impresión de una acción más directa en la relación hombre/alumno.

La demanda de intervención inmediata por parte de las docentes mujeres al especialista aparece relacionada con la dificultad para articular soluciones y propuestas ante los conflictos. Con respecto al problema del control del curso en el régimen de varones, la dificultad de las profesoras aparece vinculada a un trato entre profesores y estudiantes que favorecería el nexo paralelo entre masculinidades hegemónicas, modo en que se alude a la situación de mayor desorden de los estudiantes varones con las profesoras. La apelación a la “imposibilidad de comprender a las mujeres” localiza aquí una disyunción radical que interrumpiría la resolución de estos problemas.

Extracto 190:

Nicolás: Hay profes que todos los años se destacan digamos por manejar muy bien las situaciones y en eso me parece a mí, una visión muy personal, que los profesores varones resuelven mejor situaciones conflictivas, mejor que las mujeres. Profesores que reportan dificultades traen también la estrategia para resolverlo. Acompañamos al Profesor sin intervenir, a diferencia de ellas que manifiestan la dificultad y generalmente no vienen con posibles soluciones, sino que la petición de ayuda inmediata, intervenimos más cursos a cargo de profesoras que de profesores. Si lo miramos así ocurre bastante (Psico, UTP, 40 años, L. Mixto, 2010).

Extracto 97:

Orietta: Sí, los chiquillos son muy machistas y ellos mismos lo dicen, son súper desordenados, tienen una actitud sumamente desordenada, pero con las profesoras, entonces la mujer tiene que estar ahí constantemente. Sí, ellos tienen esa diferencia, en cambio con los profesores, los profesores nunca se han quejado de mi curso, las profesoras se quejan. Lo hemos conversado todas estas veces y una vez uno de los chicos me dio la siguiente respuesta: “lo que pasa es que a las mujeres ¿quién las entiende?”, obvio que no las entienden. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

El discurso sobre la disciplina en los cursos de estudiantes varones señala que los profesores tienen una mayor proximidad con los niños debido a una comunidad de códigos y lenguaje; este lenguaje compartido facilitaría relaciones más horizontales y sería reconocido por los estudiantes en su condición de hombres (“actúan diferente, que frente a una palabra, ‘oye pórtate bien o cállate’, es diferente a ‘¡¡cállate tal por cual!!’, entonces ahí está su cercanía”). La restricción de estos códigos aparece marcado por el empleo de “palabrotas”, límite que las profesoras no podrían franquear. La condición “de mujer” impediría, de este modo, utilizar estrategias de acercamiento con los varones mediante el uso de estos códigos.

Extracto 98:

Orietta: Los profesores varones con mayor cercanía, logran... de partida está el mismo lenguaje, de partida me consta que más de alguno debe decirles un par de garabatos a los chiquillos, nosotros jamás lo vamos a hacer, entonces ellos frente a un garabato, actúan diferente, que frente a una palabra, “oye pórtate bien o cállate”, es diferente a “¡¡cállate tal por cual!!”, entonces ahí está su cercanía. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Los problemas disciplinarios, especialmente de los varones, son atribuidos a las distinciones de género en el cruce estudiantes/profesora. Estas consideraciones contrastan con otras en que el factor social (liceo de estudiantes acomodados cuyo estándar se vio transformado con el cambio a régimen mixto y la “apertura” social de la matriculación) tendría alguna injerencia en la disciplina de los varones; en este último caso, la

aspiraciones meritocráticas moderarían estos problemas de control de curso, donde los varones se mantienen en el otro extremo del problema disciplinario (“su intención, como le decía, era llegar a la universidad, entonces era muy fácil llamarles la atención”).

Olga: (...) aún con esta personalidad fuerte, con los varones, en cuanto a disciplina, necesito tres o cuatro (llamados de atención). Con las niñas, uno. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

Inés: fue complicado, porque la visión de ellos con respecto a una profesora y a un profesor, entonces la disciplina era bastante complicada, sentían que uno siempre quería perjudicarlos por el hecho de ser mujer, entonces me acuerdo que conversando con otros profesores... (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

Leonor: (...) eran niños dóciles, niños buenos, amorosos, agradables; porque su intención, como le decía, era llegar a la universidad, entonces era muy fácil llamarles la atención, o entrar a alguna situación a veces de conducta... dóciles. En cambio las niñas como son más rebeldes, como un poquito más altaneras, ahí hay un poquito más de (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

A propósito del cambio de régimen del año 2007, y debido a los problemas disciplinarios y de control de los cursos, se constató la ausencia de cambios o mejorías en la disciplina durante el régimen segregado, confirmando, además, que los profesores/as que abogaron por regresar al régimen mixto eran principalmente mujeres. La referencia a esta propensión por parte de las profesoras a escoger la jefatura de los cursos de niñas (y no de niños), aparece vinculada a la facilidad en el manejo disciplinario de los cursos. Este, que habría sido el motivo central, no parece relacionado con la preferencia de los profesores hombres a conducir cursos de niñas, cursos en que persistieron los problemas disciplinarios.

Extracto 191:

Olga: Ese resultado nos dio que no había ninguna diferencia ni mejora, ni en los cursos de mujeres, ni en los cursos de hombres en cuanto a notas (...) empeoró en todo; los hombres juntos, todos los hombres juntos mucho más revoltosos, más agresivos, más groseros; y las mujeres también, más agresivas, más groseras, preocupadas de la pintura y de banalidades digamos, y no enfocadas a sus estudios. Entonces se sometió a votación de los profesores y hubo como un empate de los

que querían mantenerlo y los que no querían mantenerlo; mi juicio es que los que querían mantenerlo fue una tendencia digamos personal, de que eran los profesores que tenían los cursos de mujeres, porque el profe tiene la tendencia a pensar que maneja mejor un curso de mujeres que el de hombres. Claro, a las profesoras jefes mujeres les gustaba tener cursos de mujeres, a las que les tocó; a las profesoras mujeres que les tocó cursos de hombres no les gustaba tanto, pero tampoco había tanto problema. A los profesores hombres, yo creo que no más de dos estaban de acuerdo con este sistema en la primera evaluación, pero principalmente las profesoras mujeres. Pero si ellos manejaban mejor los grupos de mujeres tendría que haberse mostrado, por lo menos en el aspecto disciplinario. Entonces el director, como consideró que no había otro período con el cual hacer la comparación, decidió que el 2008 se mantuviera; y se mantuvo y se mantuvieron los resultados igual, siguió igual; siguió creciendo la indisciplina tanto en los cursos, en los cursos de hombres con mucha violencia, en los cursos de mujeres con mucha agresividad, y además, los mismos alumnos a través de sus delegados empezaron a solicitar –porque eso a ellos nunca les gustó–, empezaron a solicitar a través de sus delegados, centro de alumnos y al colegio, que se volviera a los cursos mixtos. Entonces conversando con los profesores, se sometió a Consejo y mayoritariamente se volvió al sistema tradicional. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2010).

Conclusiones del análisis

1. La forma reiterada en el lenguaje de los profesores/as al caracterizar al área de jefatura con el término “distancia” respecto de las asignaturas o disciplinas, constituye una metáfora estructural que daría cuenta de la separación, dicotomía o escisión que establecen entre las asignaturas y la jefatura de curso.
2. La experiencia parental como base de sus argumentos ocupa un sitio destacado en el discurso, constituyendo así una metáfora estructural. Se plantea, de este modo, una relación simétrica, de cuño patriarcal, entre los estudiantes y las parejas padre/hombre y madre/mujer. Tal experiencia filial estaría relacionada, además, con el modo en que se manifiesta la autoridad y el afecto, aspectos que serían predominantes entre las mujeres, mientras que la racionalidad y el equilibrio estarían asociados o delegados a los hombres.

3. Aquí, el exceso de afecto sería el “defecto” de las profesoras, en un desequilibrio que conlleva, por otra parte, una autoridad opresiva y arbitraria referida en algunos casos a una reacción defensiva al machismo de los estudiantes. Al contrario, la moderación con que se compensan estos dos extremos (afecto y autoridad) estaría del lado de los profesores hombres, según una reincidencia constante de la polaridad afecto/racionalidad.

4. Los profesores hablan constantemente de su implicación personal, vocacional y afectiva en las labores de jefatura, una tendencia reconocida entre las profesiones que forman o “transforman” personas. La contraposición entre instruir y educar a la que aluden sus discursos encuentra sus antecedentes en la separación tradicional entre “instrucción y educación” del siglo pasado, donde la primera era más bien entendida como formación de la inteligencia y donde el vocablo “educación” se reservaba a la formación en valores y “buenas costumbres” (inculcar hábitos). La “formación” queda, así, definida como el lugar que condensa la verdadera vocación del maestro, y el consejo de curso y orientación, como áreas donde se dan las mayores posibilidades para este apoyo y acogida de los/as estudiantes. En relación a estos discursos respecto al área de jefatura, los profesores jefes vinculan su identidad profesional a una formación que tiende a identificarse con esta áreas, profesión que se dirige tanto al apoyo de los estudiantes en cuanto sujetos juveniles necesitados, como a una reciprocidad afectiva que satisface sus expectativas profesionales de manera intrínseca (es decir, relacionarse con personas, ayudar, y educar en valores).

5. Las demandas por la disminución horaria dedicadas al Consejo de Curso o a las tareas de jefatura, aumentan la sensación de pérdida de protagonismo formativo, síntoma de una extravía de la función socializadora de la escuela y de un cierto abandono de su función de acogida, a favor, en cambio, de privilegiar la instrucción y la preparación para el trabajo.

II. DISCUSIÓN DE RESULTADOS TRANSVERSALES SOBRE PREFERENCIAS DE EDUCACIÓN MIXTA Y SEGREGADA POR LOS PROFESORES/AS DE LOS TRES RÉGIMENES

Discursos que abogan por un régimen mixto

Uno de los objetivos de esta tesis es conocer las concepciones y argumentos que sostienen los docentes de educación media sobre el sexo/género de la institución escolar. En este acápite se abordan, entonces, los discursos sobre las preferencias de régimen, según la experiencia docente en liceos mixtos, unisex de hombres y de mujeres. Las posiciones se decantaron en dos preferencias: los/as que abogan por un régimen mixto y los que están de acuerdo con un régimen segregado de los sexos.

Entre los docentes que están a favor de la unión de los sexos en la institución escolar es posible localizar tres tipos de discurso: discurso sobre la igualdad de género de carácter distributivo, entendido como la coexistencia numérica de los sexos; discurso que se apoya en el tópico deweyiano de la escuela como instancia análoga a la sociedad; y un tercero de carácter funcionalista, que aboga por la complementariedad de los géneros en un sentido próximo a Pearson, en tanto se apela a la integración o complemento de los sexos.

1. El discurso distributivo sobre la igualdad de género

Entre los discursos del “colectivo docente” se presenta un discurso sobre la igualdad de género calificado como (en algunos casos) “coeducación” o educación mixta, definido por la coexistencia de los dos sexos en un mismo espacio escolar. Considerando la determinación que Nancy Frasser (Frasser 1997) le atribuye a este término, es posible calificar a este discurso de “distributivo” con respecto a la igualdad de derechos de las personas.

La profesora del liceo sólo de niñas afirma de entrada su preferencia personal (“A mí me gusta más la educación coeducacional”) mixta, con lo cual se opone a su propia situación laboral (se desempeña en una institución solo de niñas). Esta consideración fáctica exacerba su apelación a un proyecto “ideal”, en que la igualdad asume un carácter prospectivo o futuro (“si estamos en un mundo que queremos ser tratados iguales”). Es importante destacar que la utilización del verbo con terminación masculina “tratados” no esclarece si la desigualdad se refiere al género, o si está tomado en un sentido más general; no obstante, su primera frase (sobre la “coeducación”) permite suponer la referencia a un régimen de sexos donde quienes deberían ser “tratadas” iguales son las mujeres.

Extracto 6:

Ana: A mí me gusta más la educación coeducacional. Encuentro que si estamos en un mundo que queremos ser, ¿no es cierto?, tratados iguales... deberíamos ser tratado iguales desde la educación. Debería haber educación coeducacional en todas partes (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Considerando este primer indicio y su carácter condicional (“si queremos”), se plantea el paso secuencial de una paridad que asume un carácter cuasi moral acentuado por el término “deber” (“deberíamos”), y al que se suma una exigencia de expansión universal a todo el sistema escolar (“en todas partes”). Desde el punto de vista de este paso consecuente o lógico, en que una cosa “se sigue” de la otra, la profesora recurre a dos imágenes de conjunto: “igualdad” y “mundo” (“queremos ser tratados iguales en este mundo”). De este modo, la totalización que plantean estas declaraciones apunta a la educación como el eje articulador de este proyecto.

Ahora bien, al utilizar la palabra “coeducación” ligada al trato igualitario en el ambiente educativo, se entiende que esta propuesta apunta a la educación mixta, toda vez que la definición actual de coeducación o educación diferenciada asume que el trato no igualitario demanda una compensación diferenciada para ambos sexos. Por tanto, el concepto “coeducación” utilizado por la entrevistada es entendido de acuerdo a la educación por

igual y en un mismo lugar para hombres y mujeres, noción que se sitúa en la polémica de finales del siglo XIX e inicios del XX sobre la educación de las mujeres; entonces éstas eran educadas en espacios diferentes y con *curricula* diferenciados, tanto por razones religiosas o morales como por la consideración de capacidades y destinos sociales también diferentes: la mujeres a lo privado, los hombres a lo público (Duby 1993; Egaña 2003).

La entrevistada sostiene el argumento a favor del régimen mixto en otra apreciación crítica con respecto al carácter socio-cultural de los liceos segregados (“medio elitistas”). Es importante hacer notar que estos liceos seleccionan su matrícula con nota mínima seis⁴⁷, a diferencia de otros liceos municipales sin criterio de selección. Una de las razones que motivan esta selección es la gran demanda de matrícula de estos liceos emblemáticos (por su prestigio histórico y los altos promedios que obtienen en las pruebas que permiten la postulación a la universidad).

La noción de “coeducación” o, según la acepción vigente hasta hoy, la “educación que se da en común a jóvenes de uno y otro sexo” (RAE), ha tenido diversas variaciones desde comienzos del siglo XX. El concepto occidental de “coeducación” se amplía sobre todo a partir de 1980, considerando las potencialidades y carencias de ambos géneros y remitiéndose a una noción de educación intencionada y compensatoria, noción que apunta a principios educativos y estrategias didácticas diferenciadas (Fraisie 1990; Ballarin 1992; Simón 2000; Tomé 2002; Subirat 2002). Para Nancy Fraser, el concepto de igualdad distributiva asume la equidad de género en el sentido de igualdad de derechos, de acuerdo a una justicia de carácter numérico –no obstante, la cantidad no es un argumento a favor de los derechos, como demuestra la discriminación de la mujer u otras minorías étnicas y sexuales “mayoritarias” (Fraser 1997). El acento en el carácter elitista de la educación refuerza esta noción de justicia distributiva.

⁴⁷ En Chile la escala de notas es de 1 a 7. La calificación “7” corresponde a la nota de excelencia.

2. Un discurso a favor de lo mixto como prevención del lesbianismo

Para las profesoras los regímenes segregados de estudio inciden problemáticamente en la formación de los/as jóvenes, asignándole una eventual distorsión de su afectividad/sexualidad. La palabra “distorsión” empleada aquí, validaría el rumbo normal marcado por el sexo biológico (es decir fenotípico de las personas), al tiempo que destaca el carácter deformante del proyecto segregado (el vocablo “distorsión” o “la madre naturaleza se equivocó” en cuanto dislocación que transforma una cosa en otra y la desvía de su función normal). La incidencia de relaciones homosexuales o lésbicas en la escuela sería, pues, una “interferencia”, toda vez que es planteada como la obstrucción de un flujo normal en la vida sexual y afectiva de los estudiantes. Sin embargo, aunque la entrevistadas atribuye a la homosexualidad de los estudiantes la motivación de una búsqueda sexual (“las parejas lesbianas en la búsqueda de una sexualidad”), desperfila el componente sexual o erótico de estas mismas relaciones al especificar su carácter predominantemente afectivo (“de afecto más que nada”).

Ana: Los colegios “medios elitistas”, como el de hombres (nombra uno emblemático) o como éste... como que distorsionan la parte de afectividad de las niñas también, que es complicado. Que se ve aquí dentro del liceo, las... parejas lesbianas... en la búsqueda de una sexualidad... /como rectificando/ de afecto más que nada. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Gabriela: También de los afectos, es tanta la presión... no tengo familia... que busco apego afecto en mis compañeras y se enredan con relaciones lésbicas. No me considero homofóbica... en la etapa... la madre naturaleza se equivocó. Trato que se asuman... pero las de séptimo está explorando todo enardecido su proceso, las hormonas enardecido todo su proceso... No quedar en la U. el temor a la familia a defraudarlos... el modelo de la barby anoréxica... depresiones... (Orientadora, L. Mujeres, 2010)

Olga: Y creo que las niñas se ponen muy agresivas, incluso fijate que en un minuto dado, a lo mejor fue un problema de detectar muchos más casos de lesbianismo también, porque en los varones en un curso mixto, ponte tú o separado, los niños que son amanerados o que tienen alguna tendencia gay se notan igual, en cambio en el curso mixto las niñas con tendencias, que a lo mejor

pueden ser en este minuto posturas o lo que tú quieras, lesbianas, no se veían tanto, en cambio acá sí, y hubo varios casos en que hubo que hablar con los apoderados al respecto; porque no es un problema de andar tomada de la mano, porque las niñas normalmente se toman las manos y todavía es permitido por la sociedad, pero sí encerradas en el baño, ¿te fijas...? Entonces a lo mejor también esa instancia ahí algo puede generar, no tengo ningún conocimiento ni análisis profundo, pero fue otra de las cosas que también influyó a que volviéramos a ser mixtos.

Los discursos aluden a una serie de episodios que acrecientan la tendencia al encuentro homosexual (la búsqueda de afecto, por la presión de los estudios, la soledad, la moda, error constitutivo o “natural”), por cuanto estos sucesos se concentran en torno a un período álgido de tensiones y demandas (expectativa académica de los padres). De modo, estas relaciones quedarían referidas a un proceso especialmente anómalo. La separación de los cursos en hombres y mujeres (en el liceo mixto) habría agudizado las agresiones entre niñas y las manifestaciones de lesbianismo, dos expresiones que se asumen “recíprocas” o conectadas. Esta situación habría motivado, en parte, el regreso al régimen mixto, lo que aquí cuenta como un dato y medida evidente y acorde con el proyecto escolar. Por otra parte, se hace notar una visualización diferenciada de la homosexualidad entre niños y niñas, entre los primeros más manifiesta que entre las segundas, falta de visualización que lo haría más preocupante para la profesora (en el caso de las estudiantes homosexuales).

3. Un discurso sobre la escuela mixta como “reflejo de lo social”

Hay una asociación intensa entre el discurso que se expone a continuación y la concepción de Dewey sobre la sociología educativa, esto es, la escuela como versión circunscrita de la sociedad y sus mecanismos de reproducción. Una de las tesis básicas de Dewey es “que la democracia y la educación están estrechamente interrelacionadas y la escuela debe transformarse en un microcosmos social y un medio moral organizado” (Jerez 2002, 357). Se trata de un discurso a favor del régimen mixto que recurre a la comparación entre escuela y sociedad, esto es, de acuerdo a la relevancia de la escuela como “reflejo” social, y que deriva de tal estructura la necesidad de mezclar los sexos.

La escuela, en cuanto es considerada aquí como reflejo o proyección de la vida social, sería la principal plataforma de la complementariedad de los sexos y de las capacidades distintas de cada género.

Extracto 81:

Orietta: Yo creo que sería mejor porque la sociedad es mixta, porque creo que es ilógico tener a las personas separadas, ¿cuál es la lógica siendo que son capacidades diferentes?, no entiendo eso. Sin embargo, creo que el colegio debería ser como un reflejo de la sociedad y la sociedad se construye. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

El nacimiento sería el punto de arranque de la “mezcla” de los sexos, línea que se prolonga hasta la muerte. El continuo de este proceso sería la base de una situación de convivencia cuasi natural entre hombres y mujeres, no obstante, la presencia de efectos discriminatorios en la vida social (“ojala con la menor discriminación posible”).

Extracto 174:

Olga: (...) hay efectos que nos muestran que nuestra vida, desde que nacemos, hasta que nos morimos, nuestra relación, nuestra competencia, nuestros vínculos de trabajo, todo va a ser igual y ojalá con la menor discriminación posible. Entonces, que en un minuto dado extraigamos de este espiral que yo veo que lleva a los niños en una sala y a las niñas en otra sala, ¿para qué?, ¿para hacerles un proceso comparativo después? (Pa. Edu. Física, 55 años, UTP. L. Mixto, 2010).

El asombro de la profesora –parte de la dirección del liceo– muestra que no puede entender el sentido del cambio (estaba con permiso y faltó durante el período en que se tomó la decisión de la separación), medida que le parece tan arbitraria. Su discurso insiste en la comparación entre escuela y vida, punto de vista que se refuerza con los cambios del sistema educacional en curso y donde la integración de los sexos comienza en los inicios de la vida escolar.

Extracto 175:

Olga: Como yo siempre fui partidaria de los cursos mixtos, porque considero que uno en la sociedad vive en forma mixta, ¿Te fijas?, no me parecía y menos en media, porque además ahora en los jardines están integrados, en la básica están integrados en todas lados están integrados, entonces, el separarlos a mí la verdad no me convencía (...) (Pa. UTP, 55 años, L. Mixto. 2010).

Los argumentos a favor de la convivencia entre hombres y mujeres se extienden hacia ámbitos extra-escolares apelando a una demanda social cada vez más expansiva, hacia instituciones tradicionalmente masculinas como el ejército o la universidad (“ni en las fuerzas armadas existe la exclusividad del sexo”). La referencia a una base social fáctica se presenta también como un proyecto de igualdad entre los sexos, donde expresiones como “lucha” cifran el carácter de una serie de propósitos en curso y aún incumplidos.

Extracto 4:

Olga: (...) Ya ni siquiera existen, ni en la fuerzas armadas existe la exclusividad del sexo, entonces yo me pregunto, si la sociedad además, por un lado estamos luchando por la igualdad entre los sexos, desde el punto de vista que puede ser tan capaz una mujer como un hombre, que puede desempeñar las labores de casa tanto una mujer como un hombre, entonces, en qué instancia, porque eso no puede ser simplemente, porque se nos ocurrió, porque queremos tratar de... (Pa. Educ. Física, UTP, L. Mixto, 2010)...

Otras profesoras en desacuerdo con la resolución del año 2007 que separa a niños de niñas, recurren a la “vida” como fundamento definitivo de la convivencia escolar. Hay aquí también un marcado acento en el acuerdo generacional (“el que las chicas más jóvenes también estaban de acuerdo” /refiriéndose a las profesoras/) como expresión totalizadora de la vida (en efecto, la apelación a la vida está vinculada al paso generacional, o como se vio antes, al procesos de crecimiento y maduración vital desde el nacimiento a la muerte); lo que las profesoras jóvenes así ratifican proviene, pues, no sólo de la actualidad del rumbo social (los criterios actuales de igualdad), sino de la vida misma. Por otra parte, el clima del aula –en una afirmación vinculada a la experiencia “intramuros” de la profesora–

daría también cuenta de la armonía específica de lo mixto (“relacionarse distintos sexos, te da un orden en la disciplina, mejor”).

Jessica: Yo no estaba de acuerdo, porque la vida es mixta /se ríe/... lo discutimos acá y las chicas /profesoras/ más jóvenes, estaban de acuerdo que fuera mixto, porque relacionarse distinto sexos te da un orden en la disciplina, mejor... (Pa. Matem. 50 años liceo Mixto, 2010)

Leonor: (...) yo encuentro que sí, que está bien acostumbrarse a trabajar con el otro y la vida está hecha de hombres y mujeres (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010)

Orietta: Sin embargo, creo que el colegio debería ser como un reflejo de la sociedad y la sociedad se construye. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Es interesante observar que los discursos que consideran a la escuela un reflejo de la sociedad acentuando la distribución de hombres y mujeres, pierden de vista las diferencias de estatus, poder y distribución de tareas que estos ostentan: donde mientras más parecida a la realidad es la escuela, mejor reproduce las desigualdades entre los sexos (desde el punto de vista de la jerarquía y sumisión de uno sobre el otro).

4. Lo mixto como preparación para la vida universitaria

Otro argumento importante sobre la preferencia del régimen mixto está vinculada a las dificultades de socialización de los/as estudiantes tras la escuela. De este modo, se considera la preparación para la vida universitaria como uno de los aspectos cruciales de la función escolar. El apoyo de lo mixto se basa, aquí, en la escuela como reflejo de la vida comunitaria y adulta, donde destaca la necesidad de adaptación al otro género (“acostumbrarse a trabajar con el otro”) y del ajuste a la convivencia universitaria.

Extracto 168:

Leonor: (...) yo encuentro que sí, que está bien acostumbrarse a trabajar con el otro y la vida está hecha de hombres y mujeres. Entonces, de repente las niñas que son solamente de colegio de niñas, o al revés los varones, se encuentran en la universidad con el género contrario y a veces se incomodan, no están acostumbradas, hay temas que son complejos, en ese sentido yo creo que ha sido un aporte (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

La universidad sería un lugar en que se manifiesta especialmente la paridad de los resultados académicos entre hombres y mujeres, lo que es aludido aquí como una prueba de igualdad de género, modo en que la tendencia socialmente imperante validaría la reunión escolar de los sexos. Lo que parece estar en juego aquí es la “evidencia” de la igualdad, donde las calificaciones se distribuyen igualitariamente entre los sexos sometidos a un mismo curriculum (“la mejor alumna puede ser una mujer o un hombre”).

Extracto 175:

Olga: Pero yo creo que una persona, cuando sale del colegio y entra a la universidad, entra a relacionarse a otro mundo y creo que la mezcla ojalá fuera desde el principio de hombres y mujeres y si no, a lo menos al inicio de la Media, porque yo creo que si tú durante toda la Enseñanza Básica y Media estás trabajando solamente con gente de tu mismo género, debe haber una dificultad a nivel de universidad, hay muchos más resentimientos y temores del punto de vista de la relación de personas si no la has trabajado con el sexo opuesto. Yo creo que la mezcla es parte del proceso en el cual nosotros nos desempeñamos, o sea, yo creo que en todo minuto de nuestras vidas, desde que nacimos, compartimos con hombres con mujeres, te fijas, entonces, no creo que el hecho de separarlos en un minuto dado, signifique un beneficio. Me voy a la otra instancia, donde yo trabajo, la universidad. En la universidad la mejor alumna puede ser una mujer o puede ser un hombre. Y el que se echa lo ramos (reprueba) y se tienen que ir, puede ser una mujer o un hombre.

La cuestión de estos resultados no parece aleatorio dadas las tendencias tan marcadas en las pruebas nacionales e internacionales, con una distribución muy sesgada en las pruebas de matemáticas y lenguaje entre hombres y mujeres.

5. Discurso funcionalista sobre la complementariedad de los sexos de base parsoniana

El enfoque funcionalista en sociología de la educación se caracteriza por una visión armonicistas y determinista de la sociedad que formalmente parte con Durheim y posteriormente con Parsons, entre otros. El funcionalismo supone que los componentes del “todo social” tiene un función de conservación y de reproducción del equilibrio del sistema, donde se presta gran importancia a la relación entre escuela y mundo del trabajo (Enguita 1990, 154).

En este tipo de discurso a favor de la “coeducación” se alude a la necesaria complementariedad de los sexos. La distinción entre los sexos fluctúa entre una consideración meramente pragmática (distinciones producidas en el curso de la dinámica social) o por determinaciones esenciales (se “es” distinto, hombres y mujeres). Esta distinción redundante en la necesidad del sexo alterno.

6. La “creación” y el dimorfismo sexual de la especie humana

La profesora que apela al cristianismo como base consensual sobre la “naturaleza humana”, asume de este modo un sentido inaugural y no azaroso de la distinción de sexo (“por algo somos hombre y mujer”). La naturaleza humana estaría, según su comentario, destinada a completarse en razón de una diferenciación dual en que cada sexo complementa las carencias del otro.

Extracto 8:

Gabriela: Yo creo que en la naturaleza humana... tengo bases por llamarlo de alguna manera crístianas -no me caso con alguna religión-, pero por algo somos hombres y mujeres y ambos nos aportamos, nos requerimos, nos aportamos ambos, cosas que el otro no tiene. La educación debiera ser coeducación, no entiendo lo de separar hombres y mujeres (...) (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora plantea que la escuela tendría la labor de aproximar los extremos de la complementariedad considerando sus distinciones sin jerarquizarlas, polaridades que caracteriza como lo “humanista” y lo “matemático” y que proyecta en lo “femenino” y “masculino”, respectivamente.

Extracto 123:

Orietta: Por eso yo creo que tenemos capacidades distintas, los hombres son sumamente matemáticos por decir algo, las mujeres quizás son un poco más humanistas. Yo noto que frente a un mismo problema matemático, los hombres tienen mayor capacidad para resolverlo que las niñas. (Pa. Biolog. 35 años, L. Hombres, 2010).

Extracto 83:

Orietta: Yo creo que es una labor importante y justamente esto de unir los polos yo creo que ayuda simplemente a ver en las otras diferentes capacidades, pero no mejores ni peores, simplemente diferentes capacidades, y el que pueda aceptar eso, yo creo que es indispensable.(Pa. Biolog., 35 años, L Hombres, 2010).

Desde el punto de vista de la socialización, el funcionalismo de Talcott Parsons confiere un especial relieve al contacto y aprendizaje de ambos sexos en la etapa juvenil, con vistas a la conformidad con el sistema de valores socialmente imperante. El sistema escolar operaría como un órgano fundamental de socialización, selección y distribución del capital humano. Hay que decir, por lo demás, que esta tendencia tuvo una especial influencia en

Chile a partir de los años 20 del siglo pasado, con una fuerte corriente sindical funcionalista que abogaba por la coeducación⁴⁸.

El discurso a favor del régimen mixto asume un tono de satisfacción y conformidad con los roles tradicionales de hombres y mujeres, que no sólo no cuestiona sus características, sino que patrocina a la escuela como un intermediario o un agente de contacto entre ambos.

La igualdad de género tendría que ver con la presencia de ambos sexos en una misma aula. Tal “igualdad” consistiría en posibilitar el contacto y conocimiento entre los sexos, es decir, en aproximar o vincular la diversidad “natural” entre niñas y niños. La referencia a las conductas de uno u otro signo (femeninas o masculinas, guardar silencio, la posición sentada y más bien estática, y fumar y jugar fútbol, respectivamente), los gestos de cordialidad de un extremo al otro (los varones “son muy cordiales con las mujeres”) y la entonación diminutiva que utiliza el profesor al hablar “niñitas” (en consonancia con el perfil “débil” de las mujeres), señalan ya el consentimiento y la aprobación de la asignación de los roles.

Extracto 175:

Humberto: no, mixto, mixto de todas maneras, porque yo creo que, a ver..., pienso que la igualdad de género es importante tenerla dentro de la sala y que conozcan a sus compañeras y que las niñas conozcan a sus compañeros. De hecho tengo un tercero donde hay un mayor número de compañeros que de mujeres y fíjate que ahí, lo curioso los niños son tremendamente como llamarlo, tremendamente masculinos, muy, muy fuertes, no machistas, pero son muy cordiales con las mujeres, pero son varones, por no decir “machos”, esa es la palabra (...), ellos salen a la calle, que ellos fuman en la calle y salen juntos, son los del peloteo, juegan a la pelota, son los que interrumpen, las niñitas todas calladitas, femeninas, se sientan, no meten ruido. (Po. Hist. L. Mixto, 2007).

⁴⁸ En el cuarto punto de su declaración de principios decía: “Coeducación: la organización de la escuela será familiar y coeducativa, a fin de que niñas y varones aprendan a conocerse y a respetarse, por cuanto son mitades de un todo de vida social y orgánica que deben dignificar la nobilísima función generadora de la vida.” (Iván Nuñez, Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948, 9. Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Ministerio de Educación. Ponencia presentada a las VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena. Universidad de La Serena y Sociedad Chilena de Historia de la Educación, julio de 1995.

La profesora, a favor de lo mixto, se adhiere a una asignación de roles en que los hombres aparecen como el polo dominante de la dicotomía hombre/mujer. El control de la clase, la disciplina, demandarían así la función autoritaria y dirigente del varón sobre las niñas. La noción de orden que aparece aquí calza bien con la idea de gobernabilidad y distribución jerárquica (el respeto a la profesora como punta más alta del eslabón jerárquico) de los hombres.

Extracto 9:

Flor: Yo prefiero más lo mixto en el (nombra Liceo mixto) la jefatura que tenía yo pensaba (...) y es que tenía una chiquilla que era terrible y es que los chicos eran los que ponían el orden y es que para ellas no era nada ponerse a conversar con los niños y es que el desarrollo de los géneros es normal, y es que me gusta y es que también está el respeto del niño, y es que es general, por lo general pasa que el niño respeta y es que eso me gustaba, es que tenía niños muy buenos en el (nombra Liceo mixto) y muy maduros y fui de gira de estudio con ellos y ellos me ayudaban a controlar a las niñas. (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Los discursos que abogan por la separación de los sexos

En este acápite se reúnen los discursos de profesores/as de los tres liceos con respecto al tránsito de régimen de sexos y los significados que atribuyen a dichos cambios. En el caso de los liceos sólo hombres y sólo de mujeres, el tránsito fue planteado hipotéticamente por la entrevistadora; en cambio, en el caso del liceo mixto, la institución vivió dos cambios efectivos de régimen, uno en el año 1985, tras 22 años de régimen segregado de hombres cambió a mixto, y luego en el año 2007, donde se ensaya durante dos años consecutivos la separación de los sexos en Primero y Segundo Grado.

Se pueden identificar seis tipos de discursos sobre la segregación de los sexos: el primero, que considera las relaciones afectivas entre los estudiantes como un distractor para el rendimiento académico; un discurso de preferencia personal por los regímenes de niñas inspirado en el feminismo de la diferencia; un discurso sobre los malestares de género por la llegada de niños; un cuarto discurso que aborda el tránsito real del liceo mixto en 1985; un quinto discurso que considera el tránsito real del liceo mixto en la separación de los sexos en el 2007; y un último discurso de los profesores sobre el cambio en el 2010.

1. Oposición al régimen mixto: el distractor sentimental

El profesor del liceo de hombres considera que la ventaja de un régimen mixto es el contacto (“premature”) de las identidades de género, aunque la interacción con las mujeres conlleva una baja del rendimiento.

Extracto 89:

Oscar: Si uno les pregunta, ellos querían /refiriéndose a los alumnos/, ganan en el sentido que prematuramente van a tener la experiencia de lo que es ser hombre y ser mujer, que eso es complicado, yo tuve la experiencia como alumno de colegio mixto y de verdad que uno conoce las características de la mujer, pero pienso que lo otro es más importante, que no se bajen los rendimientos.

La entrevistadora: ¿ve en lo mixto una oportunidad para la coeducación? El profesor: “No” /taxativamente/ (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Luego, señala que la condiciones de infraestructura del establecimiento, sus instalaciones, podrían llegar a ser acondicionadas, pero que los conflictos emocionales entre los estudiantes son impredecibles, especialmente con respecto al rendimiento académico.

Extracto 90:

Oscar: A mí eso no me importa, creo que tampoco importaría porque todo tiene solución, pero habría que adecuar todo, habría (que) tener /baños/ para varones y para damas, pero eso no es lo importante, eso se puede adecuar. Es más lo otro, en la educación cuando se involucran y lo que ellos te dirían, porque invariablemente todos terminan en relaciones que hasta pueden ser tortuosas, es complicado. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Al comparar el comportamiento de niñas y niños, la profesora del liceo de mujeres señala que las primeras, en un contexto mixto, demuestran mayor preocupación por el aspecto amoroso que los niños, distractor que tiene como consecuencia la desatención de lo académico.

Extracto 11:

Beatriz: Las mujeres en un contexto mixto se comportan de una manera muy distinta, especialmente las niñas... como... acá más preocupación por el tema académico, no tienen el tema de la distracción... (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Daniel: (...) Más espacio para concentrarse en sus contenidos y no distraerse con los niños... (Po. Arte, 50 años, L. Mujeres, 2010).

2. Un discurso feminista: no emular a los hombres

Beatriz refiere sus preferencias de régimen relacionándolas con su experiencia personal y aludiendo a sus vivencias escolares y familiares en colegios unisex o segregados.

Extracto 12:

Beatriz: A mí me gustan más los colegios de mujeres. Es que yo estudié en un colegio de mujeres, entonces entiendo... me sé adaptar mejor a este contexto (...) yo pedí colegio de mujeres para hacer la práctica y llegué a este liceo. Entre las tres realidades, prefiero trabajar /en un/ colegio de mujeres, por un tema de género, de empatía por lo que yo quiero desarrollarme como profesional y siento que también tengo más *feeling* con las mujeres. Son muy distintas las realidades (...) Yo entiendo más el proceso de las mujeres. Yo...vengo de familia de puras mujeres y de colegio de monjas. (Pa. Castell., 30 años, L. Mujeres, 2010).

Se define como “casi feminista” y puntualiza que no se trata de un feminismo con pretensiones de imitar a los hombres, sino de exaltar las cualidades de la mujer. Esta atención en la calidad diferencial relacionada con el “feminismo” se encuentra en la línea de un discurso que evita las categorización duales entre el hombre y la mujer, apelando a una especie de autonomía con respecto a los patrones comparativos entre los sexos.

Extracto 13:

Beatriz: (...) Me gusta el libro: “Identidad de género en América Latina”/ probablemente sea uno de la UNESCO/. Me podría definir con conciencia casi feminista, /aclara/ no como emulación del hombre, sino de las cualidades como mujer...(Pa. Castell., 30 años, L. Mujeres, 2010).

3. Las resistencias ante el régimen a mixto

La pregunta hipotética de un cambio a régimen mixto solo fue planteada a los liceos segregados, y permitió demostraciones más espontáneas con respecto a las resistencias al cambio, razón por la cual se ha considerado este punto dentro de los discursos que apoyan la segregación de los sexos. Al analizar los planteamientos de los profesores jefes (David, Ana y Eliana, de edades entre 45-55 y con un ejercicio de entre 15 a 20 años) en el Liceo de niñas, se hacen manifiestas algunas contradicciones entre las declaraciones sobre el modelo ideal en el eventual cambio a régimen mixto. Aunque la profesora se muestra a favor de la expansión completa del régimen mixto, destaca la imposibilidad de su efectución (así el ejemplo de la escuela que “se fue a pique” tras su incorporación a un régimen coeducacional).

Extracto 14:

Ana: Lo he pensado, porque conozco la realidad de un colegio que era de hombres /e incorporó mujeres/ y “se fue a pique”, el problema es que los colegios tienen... se me olvidó la palabra... /trata de recordarla/... un proyecto, no cabrían (refiriéndose al liceo de niñas) los varones, porque dice “formar mujeres íntegras capaces de entrar a la educación superior”... /refiriéndose al proyecto del liceo/. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La defensa de la tradición y la identidad del liceo

La profesora del liceo de niñas opina que un cambio a mixto implicaría la pérdida de la identidad del liceo de niñas, y un quiebre histórico, ya que en el carácter de su régimen anidaría su esencia. Luego, desplaza y proyecta sus resistencias en los padres (utilizando el sustantivo en genérico “papás”).

Extracto 16:

Ana: Se perdería la esencia y como la historia del colegio hacia atrás ¿qué pasó hacia atrás?, creo que se quebraría y para muchos papás no sería lo mismo... mandar a su niña al liceo X, con varones. Incluso hay reticencias, porque hay muchos profesores varones, antes había muchos menos. La mayoría de los profesores jóvenes son varones. Yo diría que hay un poco de pérdida de... /trata de buscar la palabra precisa /se le propone la palabra “identidad”/. Sí identidad, porque los muy jovencitos /refiriéndose a los profesores varones/ tú los ves, rodeado de niñas... Se dejan querer... Juan Pérez /refiriéndose a un profesor ya jubilado/ y otro... no se ve eso. Ellos se dejan querer /refiriéndose a los jóvenes/. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

También el profesor del liceo de hombres ve imposible el traspaso a un régimen mixto por las resistencias a perder la tradición de la institución. Luego plantea que una eventual unificación encontraría resistencias entre los profesores hombres por la ruptura de las formas habituales de trabajo, es decir, por un hábito de trabajo “sin mujeres”.

Extracto 86:

Mario: ahora yo creo que por tradición sería un poco resistido, a lo mejor por la experiencia que yo tengo, están ahí más o menos los ánimos de algunos, pero de acuerdo a la tradición yo no lo veo como factible..., no lo veo como factible. Sí, es que están muy acostumbrados a trabajar sin mujeres, yo como trabajo me daría lo mismo, pero hay gente (a la) que le traería algunos inconvenientes (en) su forma de trabajar. (Po. Física, 50 edad, L. Hombres, 2010).

Los malestares de género que provocaría la llegada de niños y niñas y sus consecuencias

En el caso del liceo de niñas. La incorporación de los varones fue representada como una invasión y como una distracción en lo académico, la llegada de un lenguaje impropio (garabatos, desorden) y desbordes afectivos de las niñas, además de la posible delegación de tareas (especialmente en matemáticas), una pérdida de intimidad y un aumento de las transgresiones del lenguaje (garabatos) y del orden expresado en presentación personal (como uniforme).

La profesora imagina que las niñas crearían compromisos afectivos con los varones (a quienes denomina “invasores”), en una actitud de solicitud permanente de ayuda en áreas

como matemáticas, mientras que la segregación les exigiría basarse en su propias capacidades y esfuerzo. La incorporación de las niñas significa un peligro potencial (“que un conocido liceo municipal sólo de hombres cuando incorporó a las mujeres, decayó”, “se fue a pique”). También insinúa un relajamiento de la apariencia y presentación personal con la llegada de los niños, aunque lo reconoce como un fenómeno más general de transgresión permanente de las normas sobre el uniforme de la institución y los adornos corporales.

Extracto 17:

Ana: Habrían más distractores acá dentro, “los invasores”... porque a lo mejor el pololo le hace la tarea de matemáticas y acá ellas tienen que “apechugar” (afrontar las consecuencias de los propios actos)... El liceo municipal de (nombra a la liceo sólo de hombres), mis hermanos le echan la culpa a eso “desde que llegaron las mujeres se fue a pique” dicen, pero yo creo que los chiquillos han cambiado en trescientos sesenta grados... aquí la chiquillas también... en su vestimenta. Desde hace diez años el uniforme, con su corbatita bien puesta..., ahora... “piercing”..., los peinados medios raros..., no se los permiten. /pero/ Se los ponen y sacan constantemente. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ante la disyuntiva del cambio de régimen, el profesor responde que la presencia de ambos sexos le parece mejor y más integral, aunque observa atenuantes fácticas en defensa de la segregación, por tanto la actual presencia mayoritaria de los profesores mitigaría la presencia de las mujeres. La posición del profesor parece oscilar entre su adhesión a un modelo ideal y su preferencia más personal por el actual liceo de niñas (“si tuviera que votar”).

Extracto 18:

Daniel: Ante la pregunta ¿qué piensa si el colegio pasara de mujeres a mixto?... /piensa unos segundos/... Si tuviera que votar... Está bien, creo que la presencia de ambos sexos es mejor, más integral. Esta separación... /como argumento a favor de lo unisex/ yo considero que es muy poco el tiempo que están en el colegio, ellas mismas me dicen: “es poco el tiempo que estamos en el colegio”. No tienen

jornada escolar completa (la jornada completa es un régimen implementado por el Ministerio de Educación para que los estudiantes permanezcan más horas en el liceo, en actividades extra programáticas). Algunas veces acá estuvo muy cargado a lo femenino /se refiere a los docentes/ ahora hay más hombres (...). (Po. Arte, 45 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora observa el cambio al régimen mixto como un proceso con dificultades de implementación. Expone un conjunto de aprehensiones que proyecta a los apoderados, profesores y alumnas, y que tendrían que ver con el menoscabo de la tradición del Liceo: pérdida de la intimidad, concentración y disciplina propia de los colegios femeninos, llegada de un lenguaje impropio que atribuye a los varones, menoscabo en la presentación personal de las alumnas. También hace alusión a dificultades potenciales en las formas comunicativa de las profesoras/es, ya que el cambio exigiría buscar otros signos y otras formas de acceso a los estudiantes. Aunque reconoce que el estar juntos niños y niñas podría disminuir las conductas lésbicas entre las niñas, al atribuirlo a una cierta “moda” desperfila su incidencia. Finalmente, como alternativa al régimen mixto, la profesora propone una solución intermedia que contemple la realización de actividades ocasionales con los varones para que las niñas puedan apreciar el modelo masculino.

Extracto 19:

Eliana: Costaría en un principio, a todos, partiendo por los apoderados, ellos eligen un colegio de mujeres porque como mamá tienen... hay más concentración menos distracciones... Las chiquillas están juntas desde Básica o Media y tiene un poquitito la intimidad de ser mujeres, las cosas muy obvias, los garabatos entre ellos a lo mejor... yo todavía le enseño a mi hijo de veinte “no me que gusta que digas garabatos con tus hermanas” o me gustaría, no me gustaría que mi hija fuera garabatera... que el colegio es femenino y se va a potenciar esa figura (...). También le costaría a los profesores, porque es diferente trabajar con hombres, tienes que buscar otros signos, otras formas de comunicación, y las chiquillas, también ellas, se viene acá porque saben que de alguna manera se van a concentrar mejor y el atractivo de que van a salir y va a estar un chiquillo de otro colegio, se va a perder esa disciplina, que son propias de un colegio femenino... la presentación personal. Es un colegio que tiene tradición... se verían dificultadas. Yo sería más bien de hacer actividades con varones. Ese modelo masculino... “qué tiene, qué me gusta, no me gusta, de los varones” de eso sería más partidaria... se pierde la identidad las institución tiene que tener una identidad... no deben cambiar, deben mantenerse, no jugar... deben mantenerse. (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

El profesor compara el liceo de hombres con el liceo mixto en el que trabaja paralelamente y considera que entre las niñas son más habituales las rencillas y la enemistad, cuestión que considera “propias de lo femenino”. Los niñas tenderían a la confrontación y la crítica hacia el profesor. Considera que las niñas generan mayores problemas para la integración y unidad de los grupos, por cuanto recelan de la fusión de un grupo con otro.

Extracto 87:

Mario: (...) a veces entre niñas es más factible encontrar “rencillas de la cosa femenina” y el pelambre y la enemistad “por éste”, “por éste otro”, es más factible que ellas te saquen en cara tus defectos y cosa que no se dan entre los varones. Es que acá /refiriéndose al liceo mixto donde trabaja/ los mayores grupos están formados por hombres y mujeres y donde hay mayor resistencia es precisamente entre mujeres, entonces eso a veces cae en rivalidad que si te vas para allá no eres mi amigo y eso se da mucho en el otro colegio. (Po. Física, 50 años, L. Hombres, 2010).

La orientadora comenta que ha considerado la propuesta de un régimen mixto (“siempre he pensado que sería bueno”), aunque destaca las dificultades de su implementación (“habría que hacer un trabajo bien arriesgado”). Cita como ejemplo ciertas conductas intrínsecas a los varones, como el molestarse entre ellos de manera espontánea (“las niñas no son así”).

Extracto 91:

Sandra: siempre he pensado que sería bueno, por qué razón, es que ahí sí habría que hacer un trabajo como bien arriesgado, ahí puede servir de hartito la complementariedad de género justamente, de la diversidad sexual, porque hay roles sociales que son distintos. Como los varones, los chiquillos son demasiado, demasiado molestos unos con otros. Con una espontaneidad que lo hacen, es que los niños que son tan espontáneos y las chiquillas no son así, ¿yo no sé si las niñas serán más (...) hipócritas? (Orientadora, 50 años, L. Hombres, 2010).

Las consideraciones sobre el aporte de las niñas a lo mixto en el liceo de hombres

Las profesoras consideran que las niñas tienen más iniciativa y compromiso para resolver problemas sociales dentro del curso. Las mujeres serían más pragmáticas a nivel grupal. La resolución de los problemas pasa por “asumirlo” y enfrentarlo de manera colectiva, ejercicio que ambas atribuyen al carácter femenino. En la versión de las profesoras, este carácter acentúa la desvinculación de los varones y su dificultad para aglutinarse en torno a un problema común, donde la unidad del curso ocuparía un lugar central.

Paz: Claro, las mujeres los problemas los asumen, los resuelven de otra forma, yo creo que las mujeres son súper pragmáticas para ciertas cosas y una situación problemática, creo yo, un grupo de mujeres es capaz de tomar (...) y llevarlo a un final y terminar con un problema; en cambio los chiquillos si hay un problema, prevalece, se mantiene, creo que ellos no tienen la capacidad de decir, ‘ya, vamos a solucionar esto’ (...) para poder avanzar en otra cosa, les cuesta más. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Orietta: No sé, por ejemplo problemas de curso, este problema de la unidad por ejemplo. Pienso que más allá que lleguen a un fin, ellas propondrían alguna idea y saldría posiblemente de las mujeres, creo, en cambio los chiquillos por ejemplo tienen este problema de desunión pero ellos no fueron capaces de generar una situación concreta, hagamos esto para unirnos. Tenemos un problema, por ejemplo de juntar fondos, ellos hicieron una actividad para generar fondos pero en esa actividad no se compromete todo el curso, sino que solo van algunos, no son capaces como de aglutinar. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010)

Esta idea en el imaginario de las profesoras sobre el aporte de las niñas a la organización del curso, su mayor capacidad de emprendimiento en la resolución de problemas concretos, ha sido un hallazgo de otras investigaciones (Redondo 2001) y también de la investigación del año 2007 en liceo mixto (Soto 2012).

4. Los tránsitos “reales” del liceo mixto en el año 1985

En el año 2007 en este mismo liceo, se entrevistó a profesores y profesoras que aún permanecían en el establecimiento desde el primer tránsito en el año 1985, cuando se

cambió de liceo de hombres a liceo mixto. El siguiente cambio tuvo lugar en el año 2007, cuando se llevó a cabo un plan piloto para pasar de régimen mixto a segregado, separando así a niños y niñas de los Primero y Segundo Medios en las aulas aunque con los recreos conjuntos.

Los resultados han sido divididos según estas dos fechas para hacer notar los discursos de estos diversos tramos.

Discurso utilitarista y económico para el cambio de régimen en 1985

Se ha denominado discurso “utilitarista” a la propuesta de una escolaridad mixta por razones meramente pragmáticas o de tipo económicas: un discurso, pues, que no opera con sus propuestas con intención educativa o coeducacional ni toma en cuenta las políticas de igualdad de género, sino solo la subsistencia del liceo.

Los/as profesores/as que presenciaron el proceso de transformación de régimen en 1985 consideran que el cambio fue motivado por razones meramente económicas (la disminución de la matrícula) y no con propósitos relacionados con la coeducación. Las niñas habrían sido incorporadas por motivos puramente operativos y de supervivencia del establecimiento (la disminución de la natalidad nacional o sectorial, el surgimiento de colegios subvencionados que también incidió en la disminución de las matrículas en general). Los profesores/as y directivos señalan entre los motivos principales para el primer cambio de régimen de sexos (cuando las niñas se incorporan al liceo o primer cambio) la disminución de las matrículas (asunto que atribuyen a la baja natalidad y a los cambios de políticas educativa a nivel nacional).

Sylvia: Yo llegué el 73. Después de la dictadura, cuando llegaron. Estaba Juan Pérez (director). Con Juan Pérez llegaron, él las trajo a las mujeres y fue una de las cosas que yo le dije “que a mí no me gustaban”. “Pero Sylvia, necesitamos...” /gesticula simulando lo que le dijo el director/. (...) Primero yo trabajé con puros hombres. Yo

llegué siendo de hombres. Pero nunca tuve problemas. Salvo 2 o 3 cabros, pero cuando empezó a bajar la tasa de natalidad y las matrículas empezaron a escasear, hubo que llevar mujeres. (Ex–Pa. de Hist. del liceo Mixto, 50 años, 2007).

Leonor: Y toda la vivencia de cuando ya se fueron incorporando los primeros años, primero 2 niñas por curso, después 4, 6, hasta que (...). En este colegio, en particular, yo no me atrevería a dar una opinión muy categórica, pero mi percepción fue que hubo una baja en la demanda de la cantidad de vacantes para el colegio, el colegio empezó a perder alumnado, entonces iba en desmedro también de la labor del docente en cuanto a las horas; entonces o nos quedábamos solamente con un sexo, que en ese minuto eran varones y perdíamos horas, y se perdían profesores, o incorporábamos niñas y entonces seguíamos todos con la misma carga horaria y no pasaba nada en términos de lo que significaba la pérdida de horas. No tengo la sensación de que se hayan incorporado a las niñas con un sentido o un objetivo, o un propósito específico de que el género era importante, sino que más bien fue por una situación económica, diría yo... O sea porque fue perdiendo, fue perdiendo, yo diría que hubo una época en que parece que hubo mucho control de la natalidad, y eso hizo que fue bajando la cantidad de adolescentes y llegó un momento en que se notó, había poco alumnado adolescente, por lo menos en la comuna o en el sector. Que nosotros además abarcamos esas comunas; la Comuna de Macul, Peñalolén, La Florida, se notó una baja por lo menos de varones, y entonces se vio en la necesidad de incorporar a las niñas, no tengo la sensación personal, puede ser que esté equivocada, que haya sido por un problema puntual de que el género era importante. (Pa. Mate. 60 años, L. Mixto, 2010).

El director actual del liceo coincide con las explicaciones dadas por los profesores/as sobre los motivos meramente operativos del traspaso de liceo de hombres a mixto (la disminución de estudiantes por las razones de control de natalidad y la proliferación de los colegios particulares subvencionados), y afirma, elusivamente, que la calidad del liceo mermó desde la llegada del régimen mixto.

Extracto 158:

Juan: Para ser franco, deben haber muchas razones, no sé, voy a dar percepciones que pueden... estar equivocadas, partió a nivel nacional...el año 80, 81, por lo que viví en el XXX /se refiera a un colegio del sector que era sólo de niñas, y que actualmente es mixto/ en base a un control de la natalidad, no había alumnos en los municipales, floreciendo los colegios... los subvencionados. Y los fiscales se

quedaron sin alumnos, hubo que recoger lo que viniese, porque si no nos quedábamos sin matrícula. Ese fue un golpe muy fuerte (...). Aquí, sin entrar en discusiones de género, cuando era de hombres, era bueno. Algunos señalan que el factor que se haya hecho mixto puede haber influido. (Director, Po. Filos. 55 años, L. Mixto, 2007).

Las expectativas de profesoras y profesores con la incorporación de las niñas

Las expectativas sobre la incorporación de las niñas corresponden a la representación de un “mal necesario”, cuya función principal sería morigerar la conducta de los varones (frente al lenguaje soez y al ímpetu sexual) y como accesorio en fiestas y bailes. Los varones se mantienen como el referente principal de la atención escolar, mientras que las estudiantes son vistas como un conglomerado compacto que vehicularía cambios casi automáticos en el contacto con su pares. Esta oficio morigerador de la conducta de los varones atribuida a las niñas se encuentra también presente en el estudio etnográfico del liceo mixto, donde las bondades de lo mixto están localizadas principalmente en la función ejemplarizadora de las niñas frente al estudio y en el apoyo académico de los varones (AETNIA 2010).

La profesora ve en la llegada de las niñas la opción de morigerar la conducta verbal de los varones (referencia al vocabulario) y de sublimar su conducta sexual (esta sería la alusión al comportamiento sexual, sin vías de evasión, de los alumnos con respecto a los “estampados” en la sala de clases).

Extracto 156:

Lucila: la idea de llamar acá a las chicas, para que, de alguna forma, el vocabulario de los muchachos se redujese, digamos, la forma de expresión que tienen: que es en que cada frase va repleta de disparates. Entonces, se pensó en reunión general de que tal vez con la presencia de las niñas esto iba a acabar. (...) a eso se sumó lo que existe corrientemente, yo creo que en todos los colegios, (...) el desarrollo sexual implica de que ellos vayan estampando en las sillas, en las mesas, todos los órganos sexuales; eso es corriente en los primeros y segundos años, no sé si será lo mismo en 7° y 8°, no tengo idea porque no he hecho; pero, ya cuando están en cuarto medio como que se vienen a calmar y ya no dibujan.

Entonces, fue el segundo aspecto, nosotros consideramos para que llegaran las chiquitas y terminar con eso (...) también cuando acá se hacían fiesta, baile... los niños decían, no tenemos niñas, tenemos que ir a otros colegio... pero acá tienen las niñas todas sus cosas (...). (Pa. Jubi. 65 años, Castell. del liceo Mixto, 2007).

Tras la incorporación de las niñas, el profesor considera que el rendimiento académico habría menguado en razón de un efecto de dispersión de la concentración (la atracción física entre los jóvenes, situaciones puntuales de embarazos adolescentes). La presencia de las niñas, su relación prematura con respecto a los varones, aparece vinculada a una habilidad en la manipulación asociada a una pérdida de control.

Extracto 157:

Pedro: quizás la parte estudio no era tan malo, pero se fue “chacreando” (perdida del carácter propio de una situación)... Las niñas con un despertar anterior, manejan a los niños... los mueven, el problema del embarazo precoz... Fue ocurriendo... Algunos será con los niños del colegio, pero otros... foráneos. Si el niño es interesante... entonces la niña es bonita... todos interesados, preocupados (...) (L. Mixto, Po. jub., 65 años, Hist. 2007).

Se observa, de este modo, que una vez incorporadas, las niñas son consideradas un “problemas” debido a una hipotética madurez sexual previa a los varones, lo que las haría responsables o “culpables” de la atracción sexual suscitada entre sus pares (unido a los embarazos precoces). Se les atribuye haber desencadenado una distensión o un relajamiento académico, razón por la que algunos docentes hablan de la decadencia de este liceo tradicional.

Malestares de género en relación a los estilos comunicacionales de la niñas

La llegada del régimen mixto genera malestar entre los profesores debido, especialmente, a un cambio en la modalidad de comunicación con los alumnos. Las profesoras/es que manifiestan su preferencia por los alumnos varones coinciden en que se trata de ciertas formas personales o estilos interactivos que hacen el trato más compatible con los varones

(y no así con las niñas). El trato con los varones demandaría una comunicación que establece una jerarquía clara (“voz de mando”). La calidad de la voz, el “tono” y el modo en que quedan asignadas las relaciones de control y funcionamiento de la clase, no concuerda con las supuestas exigencias de empatía de las niñas, como la condescendencia en el trato. Las niñas parecen más dóciles ante los llamados de atención, mientras los varones requieren de un mayor énfasis en la reprimenda. La profesora se refiere a la resistencia de parte de los/as docentes del liceo en el trabajo con las niñas. Los/as profesores, pero especialmente las profesoras entrevistadas, habrían visto alterados sus hábitos y la dinámica de trabajo en que se sentían más cómodos.

Extracto 159:

Sylvia: Y te digo que las primeras mujeres que llegaron, yo no las soportaba para nada, porque yo estaba acostumbrada, hasta el día de hoy, a la voz de mando, y les molesta a las niñas cuando no me conocen bien. Entonces tengo un tono distinto. Yo no era la profesora de “¡¡hola linda, preciosa!!”, no. Yo siempre he trabajado con cabros (chicos) de media. De 3º y 4º medios, cabros jodidos (de mal comportamiento), por mis horarios. Iba en la mañana y en la mañana estaba los 3º y 4º” (...) (Ex –Pa. Hist. Edad, 50 años, L. Mixto, 2007).

Olga: Porque yo soy re (muy) pesada, o sea, yo tengo un humor medio Le Luthiers (medio sarcasmo sarcástico) para las cosas y ellos me conocen. Jamás me sonrío con ellos ni me meto en la vida personal, que lo hacen mucho otros colegas. Yo parezco paco (policía), y en general los cabros que dejan de tener clases conmigo, reclaman. Pero entran a conocerme y aún con esta personalidad fuerte, con los varones, en cuanto a disciplina, necesito tres o cuatro (llamados de atención). Con las niñas, uno. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

Las niñas serían un elemento irruptor en la convivencia habitual del liceo, elemento que habría trastornado las relaciones de autoridad y jerarquía a través de un comportamiento indócil asociado a su condición femenina (calificado de “altanero” por la resistencia a los llamados de atención y por los mensajes corporales y las gesticulaciones frente a los demás compañero/as). Esto último se entiende por la alusión a la respuesta apacible de los varones, de acuerdo a una relación cruzada con la madre. El par madre-hijo no tendría las mismas estructuras que la paridad femenina madre-hija. Estas declaraciones apelan de

manera directa al hábito (o la “rutina”) en que se establecen las relaciones filiales de cara a la conducta (la docilidad de los varones se manifiesta en el reconocimiento más espontánea de sus faltas, en las mayores señales de respeto), y hace notar una preferencia (favorecimiento o actitud obsequiosa) que gobernaría la relación de la madre hacia los hijos varones (calificada de “machista”).

Extracto 160:

Leonor: Bueno, en mi experiencia de algunas compañeras de trabajo estaban tan acostumbradas a trabajar con varones, que se vinieran las niñas fue un poquito un caos, era como una situación un poquito incómoda; había mucha gente que no quería, se oponían a la idea de integráramos a las chicas. (...) Lo que pasa es que nosotros estábamos acostumbrados a trabajar con varones, porque el varón y es lo que te planteé, en alguna medida es más dócil, algo tienen los varones, no sé si porque las mamás somos más machistas en el sentido de regalarlos (mimar) más y que ellos están acostumbrados a lo mejor a que la mamá les llame la atención, no es tema para ellos llamarles la atención, entonces generalmente cuando uno le llama la atención a un chico, el chico es dócil y asume, y se enoja qué sé yo, pero siempre con respeto y muchos agachan la cabeza; la niña es más altanera, la niña es contestadora y si no, la queda como mirando y mira pa` todos lados con los ojos, como de ¡”!ay irá a terminar luego!, ¡no estoy ni ahí con lo que me está diciendo!”, la chica en ese sentido es más altanera. (L. Mixto, Pa. Matem. 60 años, 2010).

La relación entre profesoras y alumnas estaría marcada por el tipo de carácter propio (o “natural”) de las niñas, un rasgo femenino que las profesoras no comparten. Aquí las declaraciones se refieren a las reacciones más directas de los varones (reacciones recíprocas aunque pasajeras de molestia) en contraste con la conducta indirecta (mensajes contradictorios, la persistencia del rencor, opiniones silenciadas) de las niñas, además de su excesivamente sensibilidad (llantos y recepción personal de los mensajes).

Extracto 161:

Lucila: Entonces, desde ese punto de vista, a mí, en forma muy personal te lo digo, me gustaba más trabajar con puros hombres, a raíz de que su carácter y su personalidad son muy diferentes -es natural- que las damas; las chicas siempre están diciendo algo

que no corresponde, te dicen algo y ellas al segundo dicen lo contrario a sus amigas, y eso uno lo capta; en cambio, el varón, desde que llega acá, se enfrenta, se enoja, nos enojamos, nos ponemos en la buena, no ha pasado nada, y la característica de las damas es tener cierto rencor siempre y se continúa (Pa. Castell. jub., 2007).

Olga: Segundo, que existe una sensibilidad que te permite relacionarte con ellos en una multi variadas formas, en cambio las niñas tienen la sensibilidad, el resquemor, a una niña en un minuto dado le puedes hacer una broma seria y si no te conoce mucho, termina llorando y afectada, en cambio los varones en general son más directos, pueden decir, “profesora sabe qué, yo considero que esta clase que usted está haciendo es una fomedad (aburrida)”. Las niñas no lo van a decir. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

Humberto: (...) es que uno tiene que tener cuidado por estar en el cargo de profesor y las niñas son muy sensibles a lo que uno dice, más que los varones, porque la niña observa y pone (...) muy pocas se atreven a decir. (Po. Hist. 50 años, 2010).

La profesora hace constar su experiencia en los tres regímenes de sexo para sustentar su preferencia por los liceos de varones, a quienes atribuye una serie de características positivas asociadas al trato directo (francos, no rencorosos, además de cariñosos, humildes). Estos caracteres entran en sintonía con su modo de ser, en cambio este mismo estilo de comunicación entran en conflicto con las niñas, a las que califica genéricamente de complicadas, quisquillosas, sensibles en extremo, faltas de sinceridad, poca franqueza, rencor persistente e intrigantes.

Extracto 162:

Sylvia: He trabajado con mujeres, solas, allá son sólo mujeres y he trabajado mixtos y he trabajado con hombres solos en mi vida. He tenido de todo. Me quedo con los hombres, por sobre todas las cosas. Porque son más honestos, son más cariñosos también, menos quisquillosos, las chicas son más mentirosas, más complicadas, más “cahuineras” (intrigantes), todas esas cosas. Todos esos defectillos los encuentras así. Pero cuando es mixto, como que eso se pierde un poco, hay otras motivaciones, otros intereses, pero cuando son niñas solas, son terribles. Los chicos no. “¿Usted quebró el vidrio niño?”- “sí, profesora, y llora el otro”... /le dice a una niña/ “¿Usted quebró el vidrio?”- “¿cuándo?, a mí, pero...”. Ahí reaccionan distintas las niñas. (Ex Pa. Hist., 55 años, L. Mixto, 2007).

Malestares de género vinculados al rendimiento diferenciado en las áreas de la especialidad de las profesoras

La predilección por los alumnos hombres está relacionada con sus aptitudes (de los varones) para la educación física, capacidad que atribuye al crecimiento físico y muscular de los varones (como la fuerza, la potencia y la velocidad) y que haría más expedito su rendimiento.

Extracto 165:

Olga: Pero con los varones en cuanto a resultados, necesito un minuto, con las niñas, diez. Yo prefiero y me es mucho más fácil si tú me das a elegir, suponte, hay colegios que separan en educación física a hombres y mujeres. Yo elijo los hombres (...) primero que hay un desarrollo... mucho más rápido en mi área. (...) además sumado que te digo, puede ser una desviación profesional, porque en lo físico, obviamente el desarrollo es antes que en la mujer. De todas las potencias básicas, fuerza, velocidad y... potencia.

Entonces lo que te demora 10 minutos en sacar con un niño, puedes estar 3 días con una niña". (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

La profesora asume que la falta de desarrollo físico en las niñas tiene como trasfondo un tipo de socialización (desde la infancia) que tiende a inhibir los movimientos de mayor fuerza y potencia. La permanencia en "la casa" como señal de sedentarismo e inmovilidad, estaría también ligada a una remanencia generacional en que la niña preservaría su calidad femenina. La preocupación por los detalles ornamentales de la apariencia física (las "uñas") se contraponen al desarrollo deportivo, donde la única ventaja comparativa entre niños y varones es el juego de la cuerda, recreo habitual de aquellas fuera de la asignatura.

Extracto 166:

Olga: Porque la niña en la casa, no juega a la pelota, la niña no tira piedras, o sea, las que lo hacen o las que saltan la reja o las que salen a correr a la plaza son la excepción, la gran mayoría, todavía queda esta tendencia a la "señorita", que no se le vayan a quebrar las uñitas, por lo tanto no juego voleibol, ni básquetbol ni nada con pelota "porque se me pueden quebrar las uñas". Y eso viene todavía como de

herencia de otras generaciones, las nuestras y las anteriores. Entonces la niña tiene mucho, mucho menos desarrollo. Tú le pasas a un grupo de varones una pelota y ellos les dicen con el pie, con el pie, con la mano, con la mano y siempre van a saber algo qué hacer. Las niñas le tienen miedo, en lo único que logras que la niña lo saque antes que el varón es en el salto a la cuerda. Porque es un juego de niñas. Hay toda una... que viene de la socialización hacia adelante, que en la parte de rendimiento físico es muy notorio y que solamente tú encuentras una niña que tenga mejor rendimiento que un niño, cuando esa niña tiene una especialización deportiva o hace un deporte en otro lugar o es seleccionada del colegio, entonces ahí puede que supere a los niños. Ahora, las niñas sí dentro de su mejor logro, superan el más bajo de los varones, pero no alcanza a ser un 50%. Hoy día tomé varios test en un séptimo básico. Tengo que hacer una tabla de rendimiento diferente para los hombres y para las mujeres. En una tabla de varones, si yo parto la mayor cantidad de abdominales que hicieron en 30 segundos, un varón te puede haber hecho sin mayor esfuerzo, 30 y 30. Con suerte sacas 17 y 18 de una niña potenciada. (Pa. Ed. Física, 55 años, L Mixto 2007).

Un discurso empático con los estudiantes varones por motivos académicos

La profesora de matemáticas comenta que la preferencia de los varones por su área, el área de matemáticas, y por el futuro profesional asociado a ella (ingeniería, arquitectura), la vincula preferencialmente al sistema segregado de sólo varones, por cuanto las niñas se orientan notoriamente hacia el “área romántica” o humanista.

Extracto 163:

Leonor: Lo que pasa es que yo tengo un tema particular en este colegio en términos de la asignatura (...) antiguamente, por lo menos cuando este colegio era sólo de varones, como mi asignatura es matemáticas, el interés de la mayoría de los varones era estudiar ingeniería o el área de la ingeniería, o arquitectura, todo mezclado con la asignatura de matemáticas; por lo que tengo la sensación, en lo personal, que tener colegios sólo de varones para mí era mucho más grato, en cuanto a que todos estaban tratando de entrar a la universidad a estudiar ingeniería, que hoy día que son damas, y en las niñitas su área no es precisamente matemáticas en la gran mayoría de las chicocas (chicas), casi siempre ellas va un poco más al área humanista, va un poco el área romántica. Entonces de repente en ese sentido, desde el punto de vista mío, personal de la asignatura, añoro un poquito más cuando este colegio era solamente de varones. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Las razones socio-culturales de la empatía con los niños

El carácter social del liceo estaba vinculado a los sectores medios, nivel que se habría perdido con la llegada de las niñas. Aquí, la atribución de predicados como “agradable” o “dócil” a la convivencia escolar con los varones se halla relacionada con este cambio de carácter social, también conectado con el interés de estos últimos por ingresar a la universidad. La llegada de las niñas, su presumible procedencia social baja, es presentada como cambio en la calidad de la convivencia y en su reacciones (conductas “altaneras”, “rebeldes”).

Extracto 164:

Leonor: Entonces a nosotros eso nos pasó la cuenta, porque estábamos acostumbrados a trabajar con varones que eran tiernos, niños buenos, nivel socioeconómico medio, porque antiguamente este colegio era más nivel socioeconómico medio, eran niños dóciles, niños buenos, amorosos, agradables; porque su intención, como le decía, era llegar a la universidad, entonces era muy fácil llamarles la atención, o entrar a alguna situación a veces de conducta... dóciles. En cambio las niñas como son más rebeldes, como un poquito más altaneras, ahí hay un poquito más de (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Las profesoras mujeres que han manifestado expresamente su preferencia por los alumnos varones invocan básicamente tres razones: razones académicas, que tienen que ver con el rendimiento específico en sus áreas; formas personales de ser o carácter; y razones de estilo que facilitan el trato con los varones (la voz de mando, el trato enérgico, el humor sarcástico, la imposición de distancia, etc.).

Lo positivo del cambio a mixto

Considerando los cambios en 1987, se presenta una valoración positiva del cambio a régimen mixto en razón de la socialización juvenil (las actividades en común y la preparación para la universidad), no obstante, no se constatan mayores ventajas en el aspecto académico y los resultados del rendimiento para niños y niñas tienden a la paridad.

Extracto 167:

Leonor: Al tiempo yo diría que fue para mejor, hay actividades que se hacen en conjunto, como por ejemplo los bailes; antiguamente los niños se tenían que vestir de niñas, y las niñas de varones, o sea que no tiene sentido, es una tontera, pero en ese sentido yo encuentro que sí, que está bien acostumbrarse a trabajar con el otro y la vida está hecha de hombres y mujeres. Entonces de repente las niñas que son solamente de colegio de niñas, o al revés los varones, se encuentran en la universidad con el género contrario y a veces se incomodan, no están acostumbradas, hay temas que son complejos, en ese sentido yo creo que ha sido un aporte. Pero en el resultado académico no tengo claridad, yo diría que hay una igualdad, hay niñas muy buenas, hay varones muy buenos, hay niñas muy malas y hay varones muy malos académicamente hablando, así que no tengo una claridad. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

RESUMEN DE MALESTARES DE GENERO REFERIDOS A LA LLEGADA DE LAS NIÑAS EN EL CAMBIO DE 1985 A MIXTO

Malestares de género de profesores y profesoras		NIÑAS	NIÑOS
		<ul style="list-style-type: none"> • Altanera • Contestadora • Poco francas • Rencorosas • Cambiantes • Sensibleras • Quisquillosas • Resquemor • Complicadas • Mentirosas • Cahuíneras • Solas son terribles • Manipuladoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Dócil • Francos • Honestos • Directos • Indisciplinados
	Referidas a características genéricas de las niñas		
	Referidas a aspectos académicos	<p>Para matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ellas orientadas al área Humanista <p>Para Educación Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ellas con falta de desarrollo físico, inhibidas en aspectos de mayor fuerza y potencia <p>Preocupadas por apariencia física, se contraponen al desarrollo deportivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ellos a lo matemático. • Ellos un desarrollo anterior a la mujer, de potencia, velocidad y fuerza
	Referidas aspectos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan un léxico que disgusta a la profesora como los modalizadores como los apelativos que manifiestan cariño y halagos a la apariencia física ("linda") • Profesora con personalidad fuerte y bromas pesadas, percibe que las niñas se molestarían con ella. • Profesor que gusta de hacer bromas con varones durante la clase de carácter sexual, no podría con las niñas 	

		presentes	
--	--	-----------	--

5. El ensayo de separación de los sexos del año 2007 al 2009 en el liceo mixto

Las razones de la separación de los sexos del año 2007 tienen como objetivo el mejoramiento del comportamiento disciplinario de los/as estudiantes en las aulas, lo que traería como consecuencia un mejoramiento del rendimiento, y esto por cuanto las conductas de atracción entre los sexos habrían alterado el clima necesario para tratamiento de los contenidos.

Un Discurso pragmático de carácter académico con base biológica

Desde el punto de vista de las políticas de género, se presenta un discurso de carácter pragmático que utiliza el ordenamiento de los sexos sin intenciones de cambio coeducacional, sino como mera consecución de mejores rendimientos académicos.

Extracto 168:

Nicolás: Cuando yo estudié, en algún minuto llegó a mis manos un documento de un trabajo que se estaba haciendo en Europa, en Suecia... o digamos Europa, en donde se trabajaba... mixto pero con cursos diferenciados y habían, por lógica, eliminado u aislado un distractor. Se lo plantéo al director. La invitábamos al colegio / a la profesora que le entregó el documento/ y a ella le interesó la idea, y vió que podría haber problemas por el hecho de ser mixto, si por el sostenedor se iba a permitir esto (...). (Psicólogo, 45 años, UTP, 2007).

Ximena, profesoras de la UTP, relata que no existe una intención especial de carácter educativo de género en la nueva separación, sino que lo que se consideró de la

investigación aludida fueron los resultados referidos al impacto en el rendimiento como única motivación del cambio.

Extracto 170:

Ximena: No hay intención especial. La idea es mejorar la parte disciplinaria y probar si, como dicen algunos especialistas, se evidencia en el rendimiento académico. Estando juntos tienen más distractores como género... de mirarse, de pololeo, de mandarse mensajitos. Mira, lo que pasa es que yo he leído algo sobre este estudio que hay / se refiera a la investigación aportada por el psicólogo/... que muestra que los cursos de mujeres logran un mejor rendimiento académico que los de varones. (Pa. Castell. 50 años, UTP. 2007).

Los antecedentes previos al plan de separación por sexos

Los argumentos a favor de la separación por sexos, aducen que la etapa evolutiva en cuestión acentúa comportamientos de atracción entre ellos. Los hombres intentan exhibirse ante las niñas mostrando actitudes de autoridad ante sus iguales, cuestión que provocarían interrupciones en la clase, y así también las niñas.

Extracto 169:

Nicolás: Debido a la edad en que están los niños, un varón de 14 y 15 que quiere hacerse el lindo con la niña o quiere demostrar... mayor autoridad ante sus pares varones, cae en actitud que significa una pérdida de tiempo. Se lucen más, se muestran más, el más gallo y... eso genera una mayor dificultad dentro de la sala de clases. Si sacamos a las niñas y dejamos a los varones, todos son varones ya no tengo que hacer esfuerzo... todos estamos luchando por lo mismo, entonces decae el ímpetu. Y las niñas que se quieren ver bonitas. (Psicol. UTP, 40 años, L. Mixto, 2007).

Para el psicólogo, la separación zanja el factor de distracción e influiría indirectamente en la mayor participación de las niñas en los cargos de representación política en las direcciones estudiantiles. Los diversos comportamientos de niños y niñas, y sus modos de

expresión, son también referidos a diferencias biológicas (distinto funcionamiento de los hemisferios cerebrales de hombres y mujeres), motivo por el que la segregación facilitaría la concentración en sus propios proyectos (de niños y niñas) en este nivel etario.

Extracto 171:

Nicolás: Las niñas se expresan de una manera que los niños podrían tomar a la broma, se da el inhibirse de participar, en cambio, si somos pares de un mismo género o nos apoyamos todos o reman todos en contra la corriente, actúan en bloque y de alguna manera por el repórter de los profesores... (...)

Lo vimos el año pasado. Las niñas tienen que tener mayor participación, es cierto que tenemos una presidenta mujer /refiriéndose a la presidenta de la república pero en los mixtos son varones /los que mas participan/. Desde la directiva de curso en los cursos mixtos los presidentes son varones. En las reuniones de centros de alumnos el presidente y el delegado son varones. El año pasado, cuando se hizo una postulación hubo 4 listas, la que sacó menos votos es la que la presidenta era mujer. Hoy la directiva está compuesta sólo por hombres a excepción de la secretaria de acta. Esa asignación de roles en un curso de sólo niñas se evita. Desde cosas como el lado cerebral que actúa con mayor incidencia en las niñas y qué significa eso. Lo mismo con los niños. Capacidad de proyectarse de niños y niñas de acuerdo a su edad... (Psicol. UTP, 40 años, L. Mixto, 2007).

Las características psico-biológica de los adolescentes son leídas como problemas especialmente desde el tratamiento de los contenidos académicos. En el caso de los varones, el mostrase ante las niñas con conductas transgresora que llamen su atención y las niñas preocupadas de la cosmética y la apariencia. La profesora argumenta en oposición a la separación de los sexos, aunque basándose en las mismas razones, es decir que precisamente por la atracción y para mostrar una buena imagen ante el otro, los estudiantes se empeñarían en tener buenas notas y comportamiento. Ella plantea que las niñas, como grupo, pueden llegar a ser más disruptivas en la clase que los varones (más violentas y fuertes). Considera que niñas y niños se sienten atraídas/os o buscan amigos/as entre los alumnos/a más ordenados/as y aplicados/as:

Extracto 173:

Olga: Yo creo que un grupo de niñas que quiere molestar, que no quiere hacer clases, puede incluso ser más fuerte y violento que un grupo de niños... o sea, para un hombre, en un curso de hombres, sacarse puras malas notas, tener 200 anotaciones, en este minuto en lo único que le sirve, es dárseles del cartel de “choro” (audaz) y asume el rol de “choro”, para ninguna mujer es “choro” el gallo que le va mal, que se porta pésimo, que no sé qué... O sea pueden reírse de él pero no van a ser sus amigos, no va a ser a quien van a recurrir para estudiar ni para crear un grupo de estudio. Entonces yo siento que es más vergonzoso, si lo podemos calificar de alguna manera, a la persona que le va mal, frente (...) al sexo opuesto, que cuando son todas igual que tú, te das cuenta, porque además está en la etapa ésta de la adolescencia, que está con interés, o sea, si está el “cabro” (chico) que le gusta en la sala, la “cabra” (chica) va a tratar de ser lo mejor posible. Si no le resulta ser la mejor posible y ser la mejor alumna, va a tratar de buscar destacar por alguna forma. Y ahí siento que tienen que estar el profesor para canalizar a ese niño que empieza a tratar de destacar, de buscar reconocimientos o marcar presencia con el desorden o con el bajo rendimiento, para orientarlo o para intentar orientarlo. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

En ambos argumentos no se considera o no se pone en cuestión la socialización de los jóvenes ni la diversidad de comportamientos como una posibilidad educativa. No se ve en ella una riqueza para educar a los/as jóvenes en ciudadanía, convivencia, afectividad, sexualidad, ni en equidad o igualdad de género. Los entrevistados en ningún momento hacen referencia a las políticas de equidad o igualdad de oportunidades incentivadas por el Ministerio de Educación.

Preferencias personales a favor del curso solo de niñas

La profesora de educación física prefiere trabajar con las niñas por la mejor organización de la clase. La separación le facilitó la organización en el trabajo, aunque destaca el carácter personal de esta predilección (“para algunos profesores era terrible”).

Extracto 172:

Hirma: como el conflicto, a mí me gustaba más separado, sí, pero es que a los demás profesores no les gustaba porque decían que las niñas eran muy gritonas y los niños se colocaban más inquietos. Yo lo viví bien, porque a mí me tocaba las damas, entonces al final tenía a las damas, o sea en la clase de educación física y podía hacer las clases más organizadas, claro, pero no para todos los profesores, para algunos profesores era terrible. (Pa. Ed. Física, edad 40 años, L. Mixto, 2010).

La defensa de la separación aparece principalmente promovida por los problemas que suscitan las relaciones en las parejas mixtas (noviazgos) y sus consecuencias en el rendimiento y orden escolar; no obstante, la profesora reconsidera este motivo y relaciona los problemas con la Educación Básica, con el antecedente de una gestión defectuosa de la conducta de los estudiantes.

Extracto 187:

Karina: Me tocó un curso mixto sólo primero y segundo... clases de asignatura y malo, que (...). Yo estuve a favor de las separación, la disciplina era imposible... yo lo atribuí a ese juego de andarse buscando para hacer pareja (...), me parecía desde la asignatura era más cómodo porque lo que me molestaba, las parejas, era difícil separar a los pololos... andaban llorando por las esquinas, niños que andaban con el tema amoroso muy presente dentro de la instancia de la clase, esa era mi molestia, pero en realidad me di cuenta que, lamentablemente, viene de tratarlos así en Básica, a gritonearlas. (Pa. Biol., 40 años, L. Mixto, 2010).

Elvira, la profesora jefe de un curso sólo de mujeres, considera que los niños son más problemáticos en disciplina, pero rápidos en lo académico; las niñas, en cambio, “lentas”, “remolonas”, preocupadas de su aspecto personal y mimadas en lo afectivo.

Extracto 189:

Elvira: que con las niñas me cuesta menos (...) los niños son más desordenados, sin embargo son más rápidos en trabajar, las niñas más lentas en la asignatura. Los grupos masculinos tienen mejor rendimiento que los femeninos, las niñas son más lentas, las niñas... sacan la cosita para pintarse, en cambio los varones rápidamente se integran al quehacer, resuelven, y si se empiezan a aburrir se desordenan, si se está duramente dándole actividades, en cambio, las niñas son remolonas... también

como mimadas, “me siento mal”, “quiero bajar”, “estoy angustiada”, “tengo pena y quiero llorar... ¿puedo ir al baño”? (Pa. Castell. jefe, 40 años, 2007).

Inés, quien tenía a su cargo varios cursos solo de hombres, considera que el comportamiento disciplinario de los varones era problemático, ya que estos atribuyen sus desencuentros especialmente al género de la profesora.

Extracto 183:

Inés: fue complicado, porque la visión de ellos con respecto a una profesora y a un profesor, entonces la disciplina era bastante complicada, sentían que uno siempre quería perjudicarlos por el hecho de ser mujer, entonces me acuerdo que conversando con otros profesores... (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

6. Las observaciones de las profesoras/es sobre el cambio en el 2010

En el año 2010 se entrevista nuevamente a los profesores y profesoras (no necesariamente a los mismos del 2007, con motivo de esta tesis, después de dos años del experimento de separar a los primeros y segundos años.

La profesora plantea problemas con el control disciplinarios de los niños de Primero y Segundo Medio ya que éstos mantienen una conducta más cercana a los niños de Básica (1º y 2º se hallan en el límite con 8º grado de Educación Básica), dificultades que se atenuarían con la presencia de las niñas.

Extracto 184:

Inés: en cuanto a la disciplina tuve bastantes problemas, pero en cuanto a lo académico yo creo que no, al principio fue difícil pero se logró nivelar un poco a los chiquillos, a controlarlos en el sentido de que no podían estar así todo el rato, porque jugando, porque en 1º y 2º se daba un poco esa dinámica que no se separan de básica, en 3º y 4º se logra pero en 1º y 2º no, y es que estando con

mujeres tal vez (sic) no se comportan tanto como niños, pero estando solos es complicado. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Durante la separación se exacerbaron las características negativas en el comportamiento en ambos sexos, la agresividad en los varones y la pasividad en las niñas, según comenta Jessica. Contraria a la separación del 2007, la profesora relaciona la escuela con el espacio de la vida mixta o a la convivencia escolar de los sexos, a la que atribuye la moderación y compensación de sus caracteres respectivos.

Extracto 185:

Jessica: Yo no estaba de acuerdo, porque la vida es mixta /se ríe/... lo discutimos acá /refiriéndose a las profesoras/ y las chicas más jóvenes estaban de acuerdo que fuera mixto, porque relacionarse distintos sexos te da un orden en la disciplina, mejor... Cuando los cursos son de un mismo sexo son muy fuertes y tienen una característica. Yo tuve tres de hombres... y tres de mujeres (Pa. Mate., 45 años, L. Mixto, 2010).

La profesora de matemáticas define y compara la conducta de varones y niñas: ellos más agresivos, desordenados, más rápidos e inteligentes, y ellas más pasivas y conversadoras, inteligentes en casos individuales. El menor rendimiento académico de las niñas comparativamente con los niños, se presenta como un factor personalmente desalentador para la profesora.

Extracto 186:

Jessica: Los cursos de hombres eran mucho más agresivos, desordenados, pero más rápidos en el aprendizaje, muy rápidos, muy inteligentes y las chicas más pasivas, igual habían niñas muy buenas pero más pasivas, más conversadoras, hablaban mucho, muy locas, pero cuando se juntan se atenúa la agresividad, se atenuó la pasividad y se ponen como más activas... entonces encuentro que es súper positiva. Las notas de las niñas eran menores. Siempre hay un tercio bueno y los otros malo es... El promedio en general de los hombres era más alto, daba un poco de lata... pero no lo decía. (Pa. Matem. 45 años, L. Mixto, 2010).

La reunión posterior (de nuevo a mixta), señala Karina, significó una mayor regulación de ambos sexos (en el caso de un curso con mayor número de varones) de parte de las niñas (más “serias”), se atenuaron las rutinas del maquillaje durante la clase, y los niños moderaron las dinámicas “masculinas” de los golpes y las luchas.

Extracto 188:

Karina: La regulación de los géneros... las niñas tienden a pintarse... en clase, en cambio estando /los varones/ les da más pudor y no lo hacen y los varones no entran en juegos: se pegan, se pican, se tiran cosas, con mujeres están más controlados “sin querer queriendo”.

(...) En el curso actual hay... 45 niños y sólo hay 7 mujeres, funciona como curso de hombres estando... se pegan o si no carreras, jugando cartas, juegan. Las niñas son mucho más serias y no se mezclan... hay dos parejas que no se sientan juntos... Los compañeros que vienen juntos /de grados anteriores/ juegan más que los otros... entre más se conocen... también hacen buenos equipos de trabajo... Viene de curso de buen rendimiento y las de niñas también, con muy buen rendimiento, pero también conductualmente de difícil trato. (Pa. Biolog., 40 años, L. Mixto, 2007).

La profesora relata la reciente experiencia de la separación, donde los datos o antecedentes sobre el beneficio de la separación no modificaron el rendimiento académico, y en que niños y niñas se potenciaron en sus características de género. La profesora considera que los niños reprimen su vocabulario (más procax entre hombres) en presencia de las niñas.

Extracto 182: Parte b

Inés : (...) pero resultó que la evidencia que se recogió no arrojó... y entonces ahí volvimos a ser mixto y con una votación de todos los profesores, porque la experiencia en general no fue muy buena, porque los niños y niñas se potencian en su característica y entonces no funcionó muy bien el asunto, porque por ejemplo los niños, los dichos que dicen, el nivel, para trabajar se reprimen un poco antes de decir una cosa fuerte, /cuando están las niñas/ pero estando ahí todos los machos. (Pa. Castell. 40 años, UTP. L. Mixto, 2010).

A propósito del cambio vivido en el año 2007 y debido a los problemas disciplinarios y su posible incidencia en el control de los cursos, la profesora de UTP señaló que no hubo cambio ni mejora en la disciplina, y que los profesores que querían continuar con los régimen segregados eran principalmente mujeres. También atribuye a las profesoras mujeres la propensión a escoger la jefatura de los cursos de niñas (y no de niños). La facilidad en el manejo disciplinario de los cursos habría sido el motivo central, no obstante, la persistencia de los problemas disciplinarios en los cursos de niñas para ella demuestra que los profesores/as no lo supieron controlar.

Extracto 191:

Olga: Ese resultado nos dio que no había ninguna diferencia ni mejora, ni en los cursos de mujeres, ni en los cursos de hombres en cuanto a notas (...) empeoró en todo; los hombres juntos, todos los hombres juntos mucho más revoltosos, más agresivos, más groseros; y las mujeres también, más agresivas, más groseras, preocupadas de la pintura y de banalidades digamos, y no enfocadas a sus estudios. Entonces se sometió a votación de los profesores y hubo como un empate de los que querían mantenerlo y los que no querían mantenerlo; mi juicio es que los que querían mantenerlo fue una tendencia digamos personal, de que eran los profesores que tenían los cursos de mujeres, porque el profe tiene la tendencia a pensar que maneja mejor un curso de mujeres que el de hombres. Claro, a las profesoras jefes mujeres les gustaba tener cursos de mujeres, a las que les tocó; a las profesoras mujeres que les tocó cursos de hombres no les gustaba tanto, pero tampoco había tanto problema. A los profesores hombres, yo creo que no más de dos estaban de acuerdo con este sistema en la primera evaluación, pero principalmente las profesoras mujeres. Pero si ellos manejaban mejor los grupos de mujeres tendría que haberse mostrado, por lo menos en el aspecto disciplinario. Entonces el director, como consideró que no había otro período con el cual hacer la comparación, decidió que el 2008 se mantuviera; y se mantuvo y se mantuvieron los resultados igual, siguió igual; siguió creciendo la indisciplina tanto en los cursos, en los cursos de hombres con mucha violencia, en los cursos de mujeres con mucha agresividad, y además, los mismos alumnos a través de sus delegados empezaron a solicitar –porque eso a ellos nunca les gustó–, empezaron a solicitar a través de sus delegados, centro de alumnos y al colegio, que se volviera a los cursos mixtos. Entonces conversando con los profesores, se sometió a Consejo y mayoritariamente se volvió al sistema tradicional. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2010).

COMPARACION DE ADJETIVOS ADSCRITOS A NIÑOS Y NIÑAS EN LICEO MIXTO EN EL AÑO 2010

Comparaciones	Niños	Niñas
Respecto a participación en el aula y disciplina	Actividades frecuentes en el aula: <ul style="list-style-type: none"> • Carreras dentro de la sala. • Juegan cartas • Agresivos entre ellos. Se pican • Se tiran cosas • Les gusta lucirse ante las niñas provocando desorden. • Revoltosos • Niños más difíciles de ordenar, no todos hacen caso al mismo tiempo. • Garabateros • Groseros • Más dóciles 	Actividades frecuentes en el aula: <ul style="list-style-type: none"> • Niñas conversadoras • Gritonas • Más serias • Preocupadas de atraer pintándose en la clases • Astutas • Niñas morigeran las actitudes de los niños en el lenguaje y comportamientos agresivos o infantiles. • Es más fácil que reaccionen cuando se les llama la atención en grupo • Altaneras • Rebeldes ante la autoridad • Preocupadas de banalidades • Se inhiben por bromas de niños
Estilos de pensamiento y actitudes respecto al estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Más rápidos de pensamiento • Muy inteligentes • Pensamiento lineal porque no viven los ciclos como las mujeres. • Niños más concretos y buscando objetividad • Mas deportistas • Niños más competitivos y con sentido grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Más lentas • Pasivas • Inteligentes como excepción • Contextuales, porque viven los ciclos • Niñas más abstractas y con menos dificultades de pensamiento relativo sujeto a interpretación • Menos deportistas, temerosas en el deporte • Mimosas • Más flojas • Menos competitivas y menos sentido grupal
Problemas psicociales	Los niños homosexuales son más evidentes y más fáciles de detectar	Las niñas lesbianas se notan menos en liceo mixto y más difíciles de detectar Baja autoestima

Conclusiones del análisis

1. Las principales concepción sobre el régimen mixto serían el de la igualdad distributiva de los géneros, que solo considera la contigüidad de los sexos como forma más bien organizativa en la institución escolar. No habría, por tanto, intención educativa en igualdad o equidad de género.
2. Una segunda concepción se ubicaría en la complementariedad de los géneros, en un carácter funcionalista que pasa por alto la diferentes socializaciones de niños y niñas. Esta posición conserva intacto el referente masculino en la escuela con respecto al cual se miden, asimilan o complementan las niñas, preservando el esquema de lo masculino hegemónico y de lo femenino tradicional, sin criticarlos y despolitizando así el concepto de género. Esta posición recurre, *grosso modo*, a un naturalismo biológico que plantea las diferencias de género como algo inmodificable, ahistórico y esencialista (que busca apoyo en aspectos biológicos especialmente), sustancia que debería ser aceptada en virtud de su estatus fáctico y generador (en términos de “fuente” o principio), modo en que no considera la complejidad histórica de las jerarquías y diferencias de poder relativa a la noción de sexo.
3. Quienes están de acuerdo con la separación de los sexos ven en las características psico-biológica de los adolescentes un problema insoslayable con consecuencias negativas para la disciplina en el aula y el rendimiento académico (los varones asumen conductas transgresoras para llamar su atención de las niñas, mientras éstas se preocuparía principalmente de su aspecto con el mismo interés). Desde el punto de vista de género, la separación no supone ni propone cambios con intenciones coeducativas o de educación diferenciada en el tratamiento de estas conductas, sino que supone que las conducta de trasgresión y acicalamiento se extinguirán automáticamente con el solo hecho de estar en salas separadas. El experimento del

liceo mixto demostró que no es así. La separación pretendió aislar una sola “variable de tipo psicosocial con respecto a la interrupción en las aulas, asociadas a las manifestaciones externas de la atracción sexual y afectiva durante la adolescencia de los jóvenes en edad escolar; sin considerar otros aspectos que podrían incidir en las conductas disruptivas de los estudiantes, como la desmotivación académica, aspectos grupales, falta de expectativas, poca o nula significación de lo que aprenden, etc.

4. El tránsito imaginario a régimen mixto deja en evidencia la resistencia de los profesores de liceos segregados al cambio a liceo mixto, aunque se lo planteen en un plano ideal. El argumento más generalizado esgrimido aquí es el de la pérdida de la tradición y la identidad del liceo, a la vez que aparecen una serie de fantasmas implicados en la llegada de los jóvenes del otro sexo (en el caso de las niñas, “las habladurías”, y en el de los niños, el desorden y un lenguaje transgresor).
5. El tránsito real que tuvo lugar en el liceo mixto, de liceo de hombres a mixto en 1985 (por razones económicas), provoca fuertes resistencias de parte de las profesoras, especialmente de quienes estaban acostumbradas a un estilo de comunicación más “masculino” y se sentían más motivadas con los niveles académicos de rendimiento de los niños (especialmente en matemáticas y educación física). Este hecho encuentra eco en un discurso con gran cantidad de estereotipos y adjetivaciones hacia las niñas y de carácter principalmente negativo.
6. El segundo tránsito del liceo mixto respecto al régimen de sexos, ocurre en el año 2007 y dura dos años, hasta el 2009. Tiene como objetivo mejorar el rendimiento a través de una optimización en la disciplina del aula, separando los sexos durante las clases. El argumento principal apunta aquí a que la atracción entre los sexos provoca grandes interrupciones en la clase. Finalmente, al comparar sus resultados tras dos años de separación, no se mostraron variaciones importantes en el

rendimiento y las conducta disruptivas se agudizaron (niños mas desordenados y agresivos, y niñas mas preocupadas del arreglo personal).

ANEXO

**CATEGORÍAS
Y SUB CATEGORÍAS TEMATICAS
A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS POR LICEO**

ÍNDICE RESULTADOS DE ENTREVISTAS A PROFESORES/AS DEL LICEO DE NIÑAS

La función de jefatura de curso

1. Distancia en el área de jefatura: entre lo cotidiano y lo profesional
2. Consideraciones de género de los profesores/as
 - 2.1. Las mujeres y la tarea de jefatura
 - 2.2. Sobre el rol “femenino” de las profesoras jefes

Preferencias de régimen por los profesores/as

1. Preferencias por la “coeducación” o educación mixta
2. Preferencias de los/as profesoras por un régimen segregado
3. Reticencias de los profesores/as ante un hipotético cambio de régimen

Los profesores jefes en relación al género de sus estudiantes

1. Autocensura en la demostración afectiva de los profesores/as con niños y niñas
2. Las niñas y la obediencia hacia los profesores varones
3. Las experiencias en el Liceo mixto respecto al ambiente del aula
 - 3.1. Los niños y la ocupación del espacio público del aula, versus la invisibilidad de las niñas
4. Dificultades en el control de los varones
5. Tipos de conversaciones en el aula, según género
6. Estrategias de las profesoras para evitar la conversación de las niñas
7. El silencio de la buena alumna y la sobreexposición del niño
8. El maquillaje y la pintura como distractores de la clase en las últimas horas
9. La preocupación de las niñas por lo afectivo, el menoscabo de la atención y la concentración
10. Las mujeres, más idealistas en lo afectivo, los hombres, más fríos y realistas en el estudio
11. Autoconocimiento y control corporal de las niñas
12. Las rivalidades entre las alumnas y los pequeños grupos
13. La atracción por el mismo sexo en las niñas
14. Diferencias en estilos cognitivos o de pensamiento
15. Niños convergentes y niñas divergentes
16. Niños más integrales, niñas más obsesivas
17. Niños con más autonomía de decisión y niñas sobreprotegidas
18. Los problemas psicosociales
19. Baja autoestima, depresión y tránsito de la educación Básica a Media
20. Caracterización de las niñas según tramo etario
21. Actitudes valóricas diferentes en niños y niñas

- 22. La orientación vocacional: las preferencias de las niñas por algunas universidades
- 23. La presión de la familia por las carreras científicas
- 24. La niña que estudia mecánica

I. RESULTADOS DE ENTREVISTAS A PROFESORES/AS DEL LICEO DE NIÑAS

El análisis de las entrevistas del liceo de niñas arroja las siguientes categorías temáticas generales: I. La función de jefatura de curso; II. Preferencias de régimen por los profesores/as; III. Las experiencias de los profesores/as sobre el género de niñas y niños.

La función de jefatura de curso

En esta categoría temática se considera la conceptualización que hacen las/os profesoras sobre esta área, así como sus experiencias en relación al tipo de tarea y género de sus colegas.

1. Distancia en el área de jefatura: entre lo cotidiano y lo profesional

Al caracterizar su función en la jefatura de curso, la profesora establece una distancia con la asignatura (el ámbito propiamente profesional); la define como “labor”, y de este modo la aproxima al cumplimiento de una función no profesionalizada, más cercana a las consejerías personales:

Extracto 1:

Eliana: (...) Se aleja de lo profesional y pasa a ejercer otras labores consejero matrimonial y sexual (...), tiene tantas cosas... (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Eliana considera que la profesión docente no es compensada por la satisfacción económica (la profesora asume esta consideración como un dato de la realidad docente, algo que “se sabe”), sino por la proximidad emocional y la relación directa con las alumnas, cuestión

que prolongaría el ejercicio de la maternidad en la generación de lazos recíprocos y positivos (como la relación madre-hija):

Extracto 2:

Eliana: Yo creo que uno sabe que en esta profesión monetariamente no va a ser compensada... Esa cercanía que tienes con las niñas, que te tienen cariño sincero. Te pueden decir “fue injusta”... Yo soy muy maternal y eso es bueno para ellas y es bueno para mí también. Yo no les haría algo que a mi hija no me gustaría que le hicieran pasar... (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ana utiliza la metáfora de las “antípodas” (las ciudades extremas: “Arica y Punta Arenas”) para señalar las realidades socialmente contrapuestas de los dos liceos en que se desempeña. En el colegio mixto del sector popular, la función de jefatura es una tarea ineludible debido a la aguda demanda que conllevan las condiciones sociales de sus estudiantes (aunque no ocupe oficialmente este cargo). La jefatura de curso es asociada, de este modo, a una función de sobrevivencia social para los alumnos:

Extracto 3:

Ana: Allá no tengo jefatura por la cantidad de horas, pero allá “somos todos profesores jefes”, porque es un nivel muy deficitario, muy complicado, chiquillos que van y vuelven de la cárcel, o sea, una situación opuesta /refiriéndose al liceo de niñas en el que es profesora jefe. Yo digo que voy de Arica a Punta Arenas /dos ciudades extremas de Chile, una en el límite norte y otra en el extremo sur/. Acá, la realidad de las chiquillas es otra. (Pa. Biología, 50 años, L. Mujeres, 2010).

2. Consideraciones de género de los profesores/as

2.1. Las mujeres y la tarea de jefatura

La profesora considera que sus colegas mujeres se involucran más que los profesores en la jefatura de curso, cuestión que atribuye a un tema de género. Según dice, “siendo muy objetiva” (modo en que refuerza una postura que presume controvertida), las mujeres se implican más intensamente en los detalles organizacionales de la jefatura en razón de la diversidad de sus roles afectivos y sociales (madre, amiga, esposa, etc.):

Extracto 4:

Flor: (...) siendo muy objetiva (...) la mujer se preocupa más que el varón, en jefatura. Que el profesor varón. No estoy juzgando. Es una cosa de género, la mujer anda en todas: es esposa, mamá, tía, amiga, tiene mente para todo... cosas /a las/ que nosotras le damos importancia, los hombres no (...), es una cosa de cada género (...). Lo mismo al estar a cargo de cada curso, uno se compromete “ya chiquillas” / animándolas/, yo estoy atenta y si empiezan las discusiones yo intervengo... me van contando... estoy al día de todo, “vamos a tal parte” /le dicen/. Yo me involucro. El varón es diferente, estoy hablando en general, no todos... Ese lazo con el curso... (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

2.2. Sobre el rol “femenino” de las profesoras jefes

Daniel considera que las profesoras jefe deberían retomar su condición de mujeres (“no olvidar”, lo que acentúa la condición pretérita de esta condición), disminuir la agresividad, aludiendo de este modo a los rasgos incorporados y aprendidos (los roles) que no corresponden a su “naturaleza”. El tono de solicitud e invocación con que se plantea frente a la pregunta acentúa la urgencia de esta demanda: pide conservar atributos propios, especialmente su capacidad afectiva e ilimitada (la figura del hijo delincuente hace patente que la transgresión del límite moral no vulneraría el amor incondicional de la madre). El profesor afirma que los roles se instruyen y aprenden, idea que refuerza al considerar las

consecuencias negativas (la perspectiva sesgada y la infelicidad) que conlleva la expansión del rol masculino (la “competencia” de las mujeres con los hombres):

Extracto 5:

Daniel: Tienen qué no olvidarse de ser mujeres. Ser acogedoras, ¡que lo hacen tan bien!. Sí, disminuir la agresividad. Darle a la compresión, esa potencialidad de amor, de amar a sus hijos, que aunque sea un delincuente lo sigue amando. El hombre es distinto. La naturaleza ha dotado a la mujer... (Po. Arte, 50 años, L. Mujeres, 2010) .

E: Pregunta: ¿los hombres tendrían esta condición?

Se puede aprender, no es que sea separado. Una mujer puede tener rasgos masculinos ecuánimes, de una idea del riesgo, el hombre es más externo, drástico... ¿qué ser humano es el importante?, el ser humano con más apertura. Esta competencia es la nefasta, muchas veces los roles /los/ hacen infelices, cuando la mujer es muy mandona tiene dominio de todo... va dejando... (...). A los hombres /refiriéndose a los varones/ nos falta equilibrio (...), las profesoras... no perder el lado femenino. (Po. Arte, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Preferencias de régimen por los profesores/as

En este acápite se recogen las preferencias de los profesoras/es con respecto a la educación mixta o segregada. Entre sus argumentos se pueden distinguir dos tipos de énfasis: por una parte, se arguyen principios generales que suponen una perspectiva ideal, por otra, se apoyan especialmente en experiencias personales o biográficas. Es importante aclarar que los entrevistados/as pertenecen a un liceo de mujeres, y que el cambio de régimen (a mixto) se llevó a cabo a través de un juego de imaginación.

1. Preferencias por la “coeducación” o educación mixta

Según señala una de las entrevistadas, el trato igualitario implica la necesidad de que los sexos estén juntos, paridad que sería garantizada por la convivencia en el espacio escolar como ámbito preliminar de la vida social. La educación que ella denomina “coeducacional” debiera extenderse o ser un modelo para toda la educación:

Extracto 6:

Ana: A mí me gusta más la educación coeducacional. Encuentro que si estamos en un mundo que queremos ser, no es cierto, tratados iguales... deberíamos ser tratado iguales desde la educación. Debería haber educación coeducacional en todas partes. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ana manifiesta sus aprensiones sobre las repercusiones psicosociales que tienen los regímenes segregados en la formación de niños y niñas, atribuyéndoles una alteración negativa de la afectividad/sexualidad, manifiesta especialmente en la elección del objeto sexual y/o afectivo del mismo sexo (que ha observado en algunas de las niñas del liceo):

Extracto 7:

Ana: Los colegios “medio elitistas”, como el de hombres, (nombra uno emblemático), o como éste... como que distorsionan la parte de afectividad de las niñas también, que es complicado. Que se ve aquí dentro del liceo, las... parejas lesbianas... en la búsqueda de una sexualidad... de afecto más que nada. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora se plantea a favor de la coeducación como una base para afrontar el desafío de complementariedad de los sexos. Gabriela atribuye a la “naturaleza humana” un rasgo que denomina “cristiano” y cuya consecuencia sería la diferencia “complementaria” hombre/mujer, diferenciación dual que estaría destinada a completarse en razón del aporte que cada sexo:

Extracto 8:

Gabriela: Yo creo que en la naturaleza humana... tengo bases por llamarlo de alguna manera cristiana, no me caso con alguna religión, pero por algo somos hombres y mujeres y ambos nos aportamos, nos requerimos, nos aportamos ambos, cosas que el otro no tiene. La educación debiera ser coeducación, no entiendo lo de separar hombres y mujeres (...) (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Flor se refiere al colegio mixto en que tuvo su primera práctica docente, donde los varones cumplían un rol directivo sobre las niñas. Su experiencia es que los varones, en general, manifiestan más respeto y apoyo en el control de las estudiantes mujeres:

Extracto 9:

Flor: Yo prefiero más lo mixto en el (nombra Liceo mixto) la jefatura que tenía yo pensaba (...) y es que tenía una chiquilla que era terrible, y es que los chicos eran los que ponían el orden, y es que para ellas no era nada ponerse a conversar con los niños y es que el desarrollo de los géneros es normal, y es que me gusta, y es que también está el respeto del niño, y es que es general, por lo general pasa que el niño respeta y es que eso me gustaba, es que tenía niños muy buenos en el (nombra Liceo mixto) y muy maduros y fui de gira de estudio con ellos y ellos me ayudaban a controlar a las niñas. (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Flor también relata cómo debido a las aprehensiones de su padre pasó toda su educación escolar en un liceo solo de niñas, experiencia que califica de personalmente negativa:

Extracto 10:

Flor: no, puras niñas, yo le digo a mis papás, pero bueno ahora más adulta, yo siempre tuve la mala fortuna de estar siempre en puros colegios de niñas por una presión del padre (...) es que mi papá era muy aprehensivo con los niños, y es que de 1° Básico a 5° Medio puras niñas y la verdad que no me gusta, sobre todo la Enseñanza Media, no tengo muy buenos recuerdos. (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

2. Preferencias de los/as profesoras por un régimen segregado

Al comparar el comportamiento de niñas y niños los profesores/as señalan que las primeras, en 8º y en un contexto mixto, demuestran mayor preocupación por el aspecto amoroso que los niños, distractor que tiene como consecuencia la desatención de lo académico:

Extracto 11:

Daniel: (...) Más espacio para concentrarse en sus contenidos y no distraerse con los niños... (Po. Arte, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Beatriz: Las mujeres en un contexto mixto se comportan de una manera muy distinta, especialmente las niñas... como... acá más preocupación por el tema académico, no tienen el tema de la distracción... (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Beatriz relaciona sus preferencias de régimen con su experiencia personal y sus vivencias escolares y familiares en colegios unisex o segregados:

Extracto 12:

Beatriz: A mí me gustan más los colegios de mujeres. Es que yo estudié en un colegio de mujeres, entonces entiendo... me sé adaptar mejor a este contexto (...) yo pedí colegio de mujeres para hacer la práctica y llegué a este liceo. Entre las tres realidades, prefiero trabajar /en un/ colegio de mujeres, por un tema de género, de empatía por lo que yo quiero desarrollarme como profesional y siento que también tengo más *feeling* con... las mujeres. Son muy distintas las realidades (...). Yo entiendo más el proceso de las mujeres. Yo... vengo de familia de puras mujeres y de colegio de monjas. (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Y se define como “casi feministas”, en cuanto se inclina a destacar las cualidades de la mujer y no al hombre como referente o modelo:

Extracto 13:

Beatriz: (...) Me gusta el libro: “Identidad de género en América Latina”. Me podría definir con conciencia casi feminista, no como emulación del hombre, sino de las cualidades como mujer... (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

**ARGUMENTO EXPLICITOS SEGÚN PREFERENCIAS DE REGIMEN
LICEO DE NIÑAS**

Tipo de Régimen	Discursos y argumentos explícitos
A favor de lo mixto	<p>La igualdad de género (ser tratados como iguales) requiere que los sexos estén reunidos desde la educación y para todo el sistema. Su mixtura garantiza la igualdad.</p> <p>Su separación induce a desviaciones afectivas y sexuales en los/as jóvenes.</p>
	<p>Los sexos, como son diferentes, deben complementarse, se necesitan por carencias mutuas. La doctrina teleológico/cristiana así lo avala.</p>
	<p>Los roles de género no necesitan cambiar, están bien así como están, facilitan el ambiente del aula. Los hombres imponen orden.</p>
A favor de lo segregado	<p>Es necesario separar los sexos para lograr mejores resultados académicos y disciplinares en el aula, especialmente porque la atracción es un distractivo.</p>
	<p>Elección por empatía personal, la cultura femenina por antecedentes familiares y escolares. No se trataría de imitar a los hombres sino de resaltar lo realizado por las mujeres (casi feminista).</p>

3. Reticencias de los profesores/as ante un hipotético cambio de régimen

Aunque se muestra a favor de la expansión completa del régimen mixto, Ana cita el caso de un liceo de hombres que se arruinó (“se fue a pique”) tras su incorporación a un régimen coeducacional:

Extracto 14:

Ana: Lo he pensado, porque conozco la realidad de un colegio que era de hombres /e incorporó mujeres/ y “se fue a pique”, el problema es que los colegios tienen... se me olvidó la palabra... /trata de recordarla/... un proyecto, no cabrían (refiriéndose al liceo de niñas) los varones, porque dice “formar mujeres íntegras capaces de entrar a la educación superior”... /refiriéndose al proyecto del liceo/. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora opina que la pérdida de identidad del liceo de niñas es un fenómeno actual relacionado con la ruptura de la distancia entre profesores varones y niñas, es decir, por el mayor acercamiento que se presenta entre ambos:

Extracto 16:

Ana: Se perdería la esencia y como la historia del colegio hacia atrás ¿qué pasó hacia atrás?, creo que se quebraría y para muchos papás no sería lo mismo... mandar a su niña al liceo X, con varones. Incluso hay reticencias, porque hay muchos profesores varones, antes había muchos menos. La mayoría de los profesores jóvenes son varones. Yo diría que hay un poco de pérdida de... /trata de buscar la palabra precisa /se le propone la palabra “identidad”/. Sí identidad, porque los muy jovencitos /refiriéndose a los profesores varones/ tú los ves, rodeado de niñas... Se dejan querer... Juan Pérez /refiriéndose a un profesor ya jubilado/ y otro... no se ve eso. Ellos se dejan querer /refiriéndose a los jóvenes/. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ana imagina que las niñas crean compromisos afectivos con los varones (a quienes denomina “invasores”), en una actitud de solicitud y petición permanente de ayuda en áreas como matemáticas, mientras que la segregación les exige basarse en su propias

capacidades y esfuerzo. Asimismo, considera que hay un cambio generacional entre los jóvenes que también se manifiesta en el liceo de niñas, y que se percibe, principalmente, en un relajamiento de la apariencia y presentación personal y en una transgresión permanente de las normas sobre el uniforme de la institución:

Extracto 17:

Ana: Habrían más distractores acá dentro, “los invasores”... porque a lo mejor el pololo le hace la tarea de matemáticas y acá ellas tienen que “apechugar” (afrontar las consecuencias de los propios actos)... El liceo municipal de X, mis hermanos le echan la culpa a eso “desde que llegaron las mujeres se fue a pique” dicen, pero yo creo que los chiquillos han cambiado en trescientos sesenta grados... aquí la chiquillas también... en su vestimenta. Desde hace diez años el uniforme, con su corbatita bien puesta..., ahora... “piercing”..., los peinados medios raros., no se los permiten. /pero/ Se los ponen y sacan constantemente. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ante la disyuntiva del cambio de régimen, Daniel responde que la presencia de ambos sexos le parece mejor y más integral, aunque observa atenuantes fácticas en el propio régimen segregado; mientras que en los liceos sólo de niñas la segregación es mitigada por la actual presencia mayoritaria de los profesores hombres en la educación escolar. La posición del profesor parece oscilar entre su adhesión a un modelo óptimo o ideal y su preferencia más personal:

Extracto 18:

Daniel: Ante la pregunta ¿qué piensa si el colegio pasara de mujeres a mixto?... /piensa unos segundos/... Si tuviera que votar... Está bien, creo que la presencia de ambos sexos es mejor, más integral. Esta separación... /como argumento a favor de lo unisex/ yo considero que es muy poco el tiempo que están en el colegio, ellas mismas me dicen: “es poco el tiempo que estamos en el colegio”. No tienen jornada escolar completa (la jornada completa es un régimen implementado por el Ministerio de Educación para que los estudiantes permanezcan más horas en el liceo, en actividades extra programáticas). Algunas veces acá estuvo muy cargado a lo femenino /se refiere a los docentes/ ahora hay más hombres (...). (Po. Arte, 45 años, L. Mujeres, 2010).

Eliana observa el cambio al régimen mixto como un proceso con dificultades de implementación. Expone un conjunto de aprehensiones que proyecta a los apoderados, profesores y alumnas y que tendrían que ver con el menoscabo de la tradición del Liceo: pérdida de la intimidad, concentración y disciplina propia de los colegios femeninos, llegada de un lenguaje impropio que atribuye a los varones, menoscabo en la presentación personal de las alumnas. También hace alusión a dificultades potenciales en la comunicación con los profesores, ya que el cambio exigiría buscar otros signos y otras formas de acceso a los estudiantes. Aunque reconoce que la ausencia de varones podría provocar conductas lésbicas entre las niñas, también lo atribuye a una cierta “moda”. Finalmente, como alternativa al régimen mixto, la profesora propone una solución intermedia que contemple la realización de actividades ocasionales con los varones para que las niñas puedan apreciar el modelo masculino:

Extracto 19:

Eliana: Costaría en un principio, a todos, partiendo por los apoderados, ellos eligen un colegio de mujeres porque como mamá tienen... hay más concentración menos distracciones...

Las chiquillas están juntas desde Básica o Media y tiene un poquitito la intimidad de ser mujeres, las cosas muy obvias, los garabatos entre ellos a lo mejor... yo todavía le enseño a mi hijo de veinte “no me que gusta que digas garabatos con tus hermanas” o me gustaría, no me gustaría que mi hija fuera garabatera... que el colegio es femenino y se va a potenciar esa figura (...). También le costaría a los profesores, porque es diferente trabajar con hombres, tienes que buscar otros signos, otras formas de comunicación, y las chiquillas, también ellas, se viene acá porque saben que de alguna manera se van a concentrar mejor y el atractivo de que van a salir y va a estar un chiquillo de otro colegio, se va a perder esa disciplina, que son propias de un colegio femenino... la presentación personal. Es un colegio que tiene tradición... se verían dificultadas. Yo sería más bien de hacer actividades con varones. Ese modelo masculino... “qué tiene, qué me gusta, no me gusta, de los varones” de eso sería más partidaria... se pierde la identidad las institución tiene que tener una identidad... no deben cambiar, deben mantenerse, no jugar... deben mantenerse. (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Dificultades y aprehensiones con el cambio	Las representaciones sobre la influencia de los niños	Facilidades posibles con el cambio	Propuestas
<p>Expresiones semánticas de la contradicción:</p> <p>a) Resta importancia al hecho de que las niñas estén mucho tiempo juntas. Aduciendo que han aumentado los profesores varones.</p> <p>b) Argumento por semejanza con liceo de hombres que decayó con en régimen mixto, consecuencia de pérdida de la esencia e identidad del liceo y la tradición.</p> <p>c) Manifestación de temor con el rendimiento académico ante la pérdida de concentración de las niñas en el estudio e intimidad.</p> <p>d) Temor a las reacciones de los apoderados contra la medida.</p> <p>e) Dificultades para adecuar sus propios estilos comunicativos con los estudiantes.</p>	<p>Los varones asimilados a “los invasores”, distraerían a las niñas.</p> <p>Las niñas a través de compromisos afectivos con los niños podrían apoyarse en ellos y así perder su autonomía en lo académico. Perderían su intimidad.</p> <p>Traerían el un lenguaje soez al liceo.</p> <p>Aumentaría el desorden en la presentación personal de las niñas. Relajo con el uniforme. Se perdería la disciplina femenina.</p>	<p>Disminuiría el lesbianismo al interior del liceo, aunque no está claro si es más bien “moda” o elección.</p>	<p>No se debe cambiar la identidad del liceo. “No se puede jugar con ello”. Cambiar trae riesgos muy graves.</p> <p>Hacer actividades ocasionales con los varones para conocerlos mejor.</p>

Los profesores jefes en relación al género de sus estudiantes

En este acápite se categorizan los relatos de los profesores/as sobre la comparación entre niñas y varones en experiencias docentes previas, en liceos mixtos, de hombres y en el liceo de niñas. Es importante apuntar que la mayoría de los entrevistados/as han tenido experiencias en liceos mixtos.

1. Autocensura en la demostración afectiva de los profesores/as con niños y niñas

Las relaciones de los profesores con los estudiantes del otro sexo conllevan una variación de la conducta espontánea, especialmente en términos de sus expresiones afectivas.

Una de las orientadoras del liceo de niñas comenta que guardaba más distancia en la demostración de afecto con los jóvenes en el Liceo de hombres, necesidad que atribuye al desarrollo psicosexual de los varones, mientras que en el liceo de niñas se permitía una mayor expresividad, también por la demanda afectiva de las estudiantes:

Extracto 20:

Gabriela: Respecto a los afectos. Me cuidaba mucho con los niños por el desarrollo psicosexual de los chiquillos. No tanta proximidad. Acá, más melosa, “un café, un caramelo” /refiriéndose a lo que ella les ofrece en su oficina/... ellas están buscando el afecto... es la diferencia más grande que más me impactó. (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Aunque el profesor se siente cómodo en el liceo de niñas, toma precauciones en sus demostraciones de afecto hacia las alumnas y alude a la difusión de casos de acoso sexual:

Extracto 21:

Daniel: Me siento cómodo. Es delicado, algunos aspectos, hay que cuidarse que las niñas pueden mal interpretar. La publicidad ha sido... hay que tener precaución. (Po. Arte, 45 años. L. Mujeres, 2010).

2. Las niñas y la obediencia hacia los profesores varones

La profesora considera que las alumnas refuerzan la atención y obedecen con mayor facilidad a los profesores varones de aspecto agradable (apariencia física) y que con las docentes, en cambio, tienden a proyectan la relación con la madre:

Extracto 22:

Flor: Si el profe es joven, buen mozo se quedan fascinadas “ya profe” /como asintiendo a todo/. Le hacen más caso, más joven, buen mozo, le ponen más atención. El sexo..., en cambio a uno la ven como la mamá, alguna vez me dijeron “me está diciendo lo mismo que mi mamá”. (Pa. Inglés, 40 años, L. Mujeres, 2010).

3. Las experiencias en el Liceo mixto respecto al ambiente del aula

La profesora (con la referencia a un liceo mixto en que trabajó anteriormente) compara los comportamientos de niñas y niños en el aula y considera que los segundos son más bromistas y bruscos física y verbalmente con sus compañeros, con una notable falta de respeto mutuo. Aunque las niñas utilizan palabrotas, no lo hacen de la misma manera:

Extracto 23:

Beatriz: El tema disciplinario es distinto los niños son más de tirar tallas, no falta el bufón dentro de la sala. Por el tema de la inexperiencia me choquearon... eso que se falten el respeto entre ellos es algo con lo que yo exploto... Un niño que

molestaban por el tema de la homosexualidad... y él tenía ciertos ademanes que daban para que lo molestaran, saqué a la pizarra y empezaron a silbar y me molesté y los reté... y los chicos dijeron “pero si a él le gusta”, le pregunté al niño y dice “... no profe, si a mí me gusta” y ahí me descolocó. Él lo disfrutaba. No sé si lo era..., pero después lo molestaban con mujeres. No sé si era por talla (broma), yo entiendo más el proceso de las mujeres, pero de los hombres, yo no conozco el proceso masculino... vengo de familia de puras mujeres y de colegio de monjas. (Pa.Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

3.1. Los niños y la ocupación del espacio público del aula, y la invisibilidad de las niñas.

Los varones concentran la atención y utilizan con más frecuencia el espacio público del aula, distribuyen apodos (especialmente referidos a los aspectos físicos de los compañeros) y, en general, presentan una mayor autonomía en la participación, mientras que las niñas esperan a que la profesora las convoque. Las niñas se manifiestan, por tanto, más disciplinadas y “burlescas”, y ellos más agresivos:

Extracto 24:

Beatriz: Se molestan mucho... el apodo..., los hombres sobresalían más que las mujeres, por lo general y en la dinámica del cursos eran más acaparadores de la atención. Uno tenía que hacer que la mujer hablara, en cambio ellos hablaban por iniciativa propia. Eran mucho de las burlas especialmente con el tema del físico. Típico que el más gordito... los distraya a todos. Se divertían y partía desde que el más gordito se sentaba, entonces todos se paraban. Todas las clases. Era de todas las clases, no había clase que no lo hicieran... se divertían y a veces yo partía de eso para hacer la clase (...). La disciplina, las niñas más disciplinadas, no son atrevidas... los hombres más agresivos: el empujón, del garabato, acá también, pero no de la misma manera y las chicas más burlescas. (Pa. Castell, 30 años, L. Mujeres, 2010).

4. Dificultades en el control de los varones

La profesora considera que los niños son más inquietos y cuesta más controlarlos, las bromas y los golpes son recurrentes. También asevera que las niñas son más perezosas y

conversadoras, caracteres que atribuye a una cuestión de género. También compara las características de un liceo particular pagado con uno municipal en relación a la disciplina, y señala las dificultades de control disciplinario (en el primero la expulsión de los alumnos no es viable), mientras que en el liceo de niñas la demanda por la matrícula hace que éstas sean más conscientes de la factibilidad de la expulsión:

Extracto 25:

Flor: sobre todo los varones, son muy inquietos, lo que más recuerdo en Primero Básico, me toma las últimas de la tarde hasta las seis, quedaba cansada, cansada. Unos por allá, otros por acá, costaba el control (...). Típico que las chiquillas son más flojas y más conversadoras que el hombre. Si están relajadas, conversación. El, es más de tallas (bromas) feas, y se para y le pega. En el Primero Medio eran muy inquietos los varones, llegaron muchos nuevos que no se adaptaron al curso “que le escondió el jockey”, “profe la mochila no la tengo”, cuesta que se vaya /aludiendo a la expulsión/ porque están los papás y ellos pagan... son muchas cosas que hay que tener para analizar bien el caso del niño (...). Acá /refiriéndose al liceo de niñas/ si se portan mal, se van, detrás de ellas hay muchas esperando. Ellas tienen que comportarse, no son sumisas ni mucho menos, tienen su carácter, pero tienen que aprender a decir las cosas de buena forma. (Pa., Inglés, 40 años, Liceo, 2010).

5. Tipos de conversaciones en el aula según género

Las niñas tienden a las conversaciones bilaterales (habla de “vergüenza” de ocupar el espacio público), cuestión que no impide el transcurso de la clase (no obstante, se trata de una queja generalizada de los profesores/as), los varones, con sus bromas dirigidas a todo el grupo, provocan una mayor disrupción:

Extracto 26:

Beatriz: Mi curso, especialmente conversadoras... pero las mujeres hablan con la compañera... vergüenza... Ellos hablan para todo el curso, la talla (broma) o para todos. Ellas más para la compañera. No impiden la clase. La mayor queja (...) de ser muy conversadoras. (Pa. Castell, 30 años, L. Mujeres, 2010).

6. Estrategias de las profesoras para evitar la conversación de las niñas

Ana toma medidas estratégicas para evitar el exceso de conversación entre las niñas, como cambiarlas de lugar y rodearlas de alumnas menos conversadoras para lograr mayor concentración durante la clase:

Extracto 27:

Ana: Yo hice... algo que no hacía en mucho tiempo. Ubicarlas en forma estratégica, en puntos hay quienes conversan mucho... la rodeé de “silenciadores” alrededor... que respeten este orden dentro de la sala para facilitar justamente el aprendizaje, hay algunas que pueden escuchar ruido y seguir atentas y otras que no pueden. Son conversadoras, conversan mucho... sí conversan. (Pa. Biolog., 50 años L. Mujeres, 2010).

La profesora utiliza la estrategia de impartir rápidamente las tareas para controlar la distracción de las niñas:

Extracto 28:

Flor: Obviamente, para que no haya tanto ruido, las apuro, una actividad sobre otra, sobre todo allá, no había que dejar tanto espacio. Acá lo único que hacen es conversar, hay ese ruido y si conversan ellas y el ruido de la calle, no entienden nada... Niñas-mujeres... ¡Uy las niñas, es una cosa de género!... los niños son más de molestar, de pegar. Acá uno levanta la voz y se callan. (Pa. Inglés, 40 años L. Mujeres, 2010).

7. El silencio de la buena alumna y la sobreexposición del niño

La profesora observa que las buenas alumnas (aplicadas y con buenas calificaciones) no se interesan por exponerse, en cambio a los varones sí les interesa proyectar públicamente su excelencia (lo que asigna como una actitud de “macho dominante”). Opina que las niñas

tienen un sentimiento de inferioridad y que ellas mismas se desvalorizan, en un contraste opuesto y simétrico con la valoración de que se dotan los varones:

Extracto 29:

Beatriz: Las buenas alumnas que son muy calladas y la mayoría de los casos las buenas alumnas son muy calladas... entonces yo intento que esa buena alumna también hable... porque ellas mismas exponiendo, pueden ayudar al resto del curso con sus mismos códigos les entienden más, pero suele ser que las chicas, no son de lucirse... con el tema de las notas. Los hombres cuando son el mejor demuestran que son el mejor... ellas no necesitan tanto ese reconocimiento y lo que pasa...

(...) Yo veía, comparando con el Aplicación y con el Nacional (ambos liceos emblemáticos sólo de hombres) que a los chicos no necesariamente les va mejor, que a las de acá, pero ellos tienen ese convencimiento de macho dominante...ellos son los mejores. Hay un sentido de inferioridad respecto a los hombres. Conversaba con mis alumnas del cuarto medio y ellas me comentaban en los preuniversitarios suelen ir a los mismos, van juntos... los pololos... que también son de ahí. (...) tratan de... llegaban arrasando que ellos eran los mejores y que iban a obtener el puntaje nacional pero en los ensayos, les va mejor a ellas. Ellos son más auto convencidos o seguros o tratan de proyectar eso... ellas se miran un poco en menos... (Pa. Castell, 30 años, L. Mujeres, 2010).

8. El maquillaje y la pintura como distractores de la clase en las últimas horas

Con respecto al interés por el acicalamiento, la profesora señala que en las últimas horas de la clase se acentúa la preocupación por el maquillaje debido a que los varones esperan a las niñas a la salida del liceo. La profesora pacta con ellas y les concede un tiempo al final de la hora a cambio de no interrumpir la clase:

Extracto 30:

Ana: Cuando termina la última hora de clase, típico, empieza el movimiento. A sacar el cosmetiquero, mirarse por debajo con el espejo..., para ver cómo están. Yo les digo: “Los últimos cinco minutos son de retoque, ahora présteme atención”... Me explican que está toda la “placa” (vereda) afuera, está rodeada /se refiere a los niños que están esperando a las niñas en la acera frente al liceo/ (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora compara el acicalamiento de las alumnas en el liceo tradicional y en el perteneciente al sector popular en los que trabaja paralelamente. Hace una diferencia entre llegar pintadas y pintarse para salir del liceo. A las alumnas del sector popular las califica de “más vulgares” que los varones, con exceso de pintura y de la vestimenta sugestiva, lenguaje procaz y abuso con el alcohol y la actitud desafiante, algo que califica en general de “grotesco”. También bromea con ellas sobre la exageración de la vestimenta:

Extracto 31:

Ana: Allá llegan exageradamente pintadas, ellas llegan pintadas. Yo les digo “estuco”, porque no se saben pintar en forma... medias grotescas. Unos aros así /grandes/. Yo les digo “que se le van a parar los pájaros /se ríe/ y ensuciar el ojo”. Usan unas minis /refiriéndose a las faldas muy cortas/ con piernas “gordotas”. No temen al ridículo. Ellas andan así... son “choras” (atrevidas) y tanto más vulgares que los chiquillos... garabato, garabato. Les digo “yo ya tengo los oídos con costras”... (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

9. La preocupación de las niñas por lo afectivo, el menoscabo de la atención y la concentración

Beatriz considera que las niñas, en un liceo mixto y en comparación con los varones, presentan una mayor variación respecto al liceo unisex en el comportamiento de atracción hacia el sexo opuesto, especialmente en determinadas edades, motivo por el que caracteriza al régimen mixto como un distractor especial para las niñas:

Extracto 32:

Beatriz: Más preocupación por el pololeo que lo académico, también llamar la atención del compañero o compañera. (...) ellos llamar la atención, pero el comportamiento no variaba tanto en los hombres en uno mixto, como en las mujeres. En las mujeres más radical (...) especialmente en Octavo, (...), la talla

(broma) para llamar la atención del compañero o la compañera, en ese sentido es distractor... No sé si porque era joven en un colegio de hombres, pero noto que las mujeres variaban más que los hombres. Ahora tengo Primero Medio, antes Séptimo. (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Ana conjetura que el bajo rendimiento de las niñas en comparación con los varones se debe a su mayor dependencia en el terreno afectivo. Desde el punto de vista pedagógico, la profesora aconseja a las niñas controlar estos aspectos y restarle relevancia a los intereses afectivos, advirtiéndoles sobre los cambios futuros y las posibilidades de encontrar mejor opciones en la universidad:

Extracto 33:

Ana: Yo les digo que a ellas no les va tan bien, no se lo miro desde el punto de vista de una adulta ya, porque ellas se enamoran, y ahí está el problema de nuestro género, que nosotras nos enamoramos, los chiquillos no, ellos andan (relaciones circunstanciales sin demasiado compromiso) no más. /Les dice/ “si están haciendo una prueba ¿Uds. creen que ellos están haciendo un corazón en algún lado? Ellos están abocados a la prueba, Uds. no”. Ellas están pensando en sus ojos, “no es que sea malo el amor, no más... tienen que ser más frías en esto. Este pololo que tienen ahora no va a ser la pareja definitiva... ¡Métanselo en la cabeza!” /e imitando la respuesta de las niñas dice/ “¡¡Ay no, no, no, no!!”. Es la verdad, cambian los intereses, “cuando vayan a la universidad van a ver unos ‘monumentos’ (persona físicamente atractiva) allá, ni se van a acordar del flacucho que tienen ahora”. Saben y son estupendas... hasta el minuto en que se mete Cupido entremedio, si el chiquillo no las ve o se aleja, ellas sufren y al sufrir obviamente el estudio queda en segundo lugar... esa es la parte de nuestra afectividad, que se da vuelta, acá hay que aprenderla a manejar. Yo les digo... “hay que ser fría en esto, nosotros aprenderla a manejar”. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

10. Las mujeres, más idealistas en lo afectivo, los hombres, más fríos y realistas en el estudio

Ana diferencia las manifestaciones afectivas de hombres y mujeres: las mujeres son menos realistas en la proyección afectiva, lo que atribuye a un fondo biológico. Comenta el

consejo de un profesor de un colegio de hombres sobre las ventajas del autoerotismo antes a los exámenes (y no las relaciones sexuales con mujeres):

Extracto 34:

Ana: Es cierto, sí influye. Hay fundamento biológico, indudablemente en su comportamiento, la forma de ver, la forma de amar, tal como te digo, ellas se ilusionan mucho, entonces eso las perjudica. Yo me acuerdo que un colega... /me advierte que es una confidencia/ en un liceo de hombres, le decía a los jóvenes “Ni el sexo a la hora de las pruebas, para eso por último se masturban, pero no se metan con mujeres... que les van a ‘embolinar la perdiz’ (enredar la cabeza) y se le van olvidar las ecuaciones”. Se los alecciona así para la prueba de aptitud, se masturban, nada de sexo. ¡Con esa frialdad! Eso es lo que pasa acá. (...) Sí, porque tienen una descarga por otro lado. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Eliana considera que el liceo de hombres presenta mejores calificaciones debido a que los varones se concentran más en el estudio, a diferencia de las niñas que parecen más preocupadas del ámbito afectivo:

Extracto 35:

Eliana: Una cosa hormonal, los chiquillos se van haciendo la guía de matemáticas en el metro. Las chiquillas “que me vio, no me vio, que me dijo” /refiriéndose a su relación con los niños/... Ellos van conversando temas de liceo... /ellas/ como mujer, pendiente en miles de cosas /ellos/... si tienen biología no van a la fiesta ni pololean. Las chiquillas quieren hacerlas todas. (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

11. Autoconocimiento y control corporal de las niñas

Ana, la profesora de biología, considera que el autoconocimiento corporal permitiría a las niñas controlar sus aspectos psicobiológicos, como los problemas hormonales que conlleva la menstruación. A través de determinados consejos las apremia a superar su condición biológica, que considera la excusa del “sexo débil”:

Extracto 36:

Ana: Yo creo que no son determinantes en mujeres que estén preparadas. La parte hormonal es manejable... es manejable en mujeres que estén preparadas /les dice a sus alumnas/ “si Uds. saben que van a estar depresivas tres días antes de la menstruación, estudien antes. Uds. se conocen. Es su cuerpo, en consecuencia, tienen que hacer las cosas antes. Uds. tienen que torcerle la mano a la biología... lo del sexo débil no existe acá”. (Le pregunto a la profesora si lo que dice a las niñas del liceo, lo dice allá en el mixto también, y me contesta que sí, pero que allá los varones se molestan y le dicen “¡Ud. que es!” /como sintiéndose atacados/. (Pa. Biolog. L. Mujeres, 2010) (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Ana considera que las diferencias biológicas de la mujer deben ser aprovechadas y que la educación en igualdad de género debe reforzarse en las etapas tempranas de la socialización las niñas (propone juegos con elementos más creativos y poco habituales entre las niñas), especialmente entre las alumnas del sector popular:

Extracto 37:

Ana: Tiene que vivir con la diferencia y sacarle partido a esas diferencias. Yo creo que es desde chiquitito hay que manejar a todos por igual...es tan plástico el cerebro cuando chiquito, entonces, las niñas también pueden trabajar con cubos, una niña de un año, dos años, las mamás sí pueden estimularlas, construir edificios. /Aconseja a los estudiantes del liceo popular que desde chiquititas que vayan haciendo cosas con sus hijas/ “estimúlala, no la tengas ahí, tiradita en un rincón”.

12. Las rivalidades entre las alumnas y los pequeños grupos

Para Ana, la conformación de grupos pequeños y las rivalidades entre las niñas concuerda con la “naturaleza femenina”, y señala que el enamoramiento conduce a agresiones verbales y físicas. La profesora distingue diferentes tipos de agresión según la procedencia social de las alumnas, en el caso de las niñas del liceo emblemático la agresión es verbal, en el liceo popular la agresión es física:

Extracto 38:

Ana: Yo creo que es naturaleza femenina, a veces se enamoran hasta del mismo chiquillo y se crean problemas, a veces yo hablo de una niña de otro curso /imitando a la alumna/ “esa rucia (de cabello claro) de ese curso no la puedo ver”, “¡esa bruja”!, “yo no la puedo ver, porque es una ¡“agujota”!... /aclara que así le dicen a las que miran a su pololo/ le está mirando... Se da esa rivalidad. Allá /refiriéndose al liceo de sector popular/ pelean por su hombre a ‘combo limpio’ (golpes de puño), no le hacen el desprecio, se agarran de las mechas (del pelo) y la tiran al suelo. Se respeta mucho la jerarquía de los grupos, son cosa seria. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Beatriz considera que las niñas son más expresivas afectivamente y crean vínculos más perdurables que los niños:

Extracto 39:

Beatriz: Lo mismo que veía en los mixtos. Las niñas perduran los vínculos y las niñas también muy fuerte la amistad. Más a protegerse entre ellas... más de demostraciones afectivas... Ellas más a protegerse: murió el papa de una niña y el sábado estaban ahí. Son más de demostraciones afectivas. Los hombres una vez al año... (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Las simpatías y antipatías entre las alumnas alcanzan altos niveles de intensidad, la profesora utiliza constantemente la estrategia del cambio de lugar en la sala de clase para evitar afinidades o roces extremos entre las alumnas:

Extracto 40:

Beatriz: Se da muy “amigas de las amigas” y “enemigas de las enemigas de sus amigas”, pueden odiar por empatía, roces fuertes, yo les dije que sean buenas académicamente, pero principalmente que sean buenas personas... Y como son muy conversadores las cambié de puesto y las puse estratégicamente. Las que se odiaban... /juntas/ y ahora son amigas, me sorprendió que lo aceptaron y me sorprendió que lo hicieran, se limaron las asperezas tan rápido... y el grupo se unió, no se quedaron calladas... (Pa. Castell, 30 años, L. Mujeres, 2010).

El comportamiento de rechazo de las niñas entre sí por motivos de consideración estética (la exteriorización de emociones, formas de caminar o la elección de determinadas compañías) es atribuido por Daniel a una exacerbación de la imagen en los medios de comunicación:

Extracto 41:

Daniel: /las razones que dan las niñas/ “Porque eres fea”, “se reía”, “camina de determinada manera”, “se junta con otra”, “me caí mal”... No hay razón, no las puedo entender... Afuera /del liceo/ llegan a golpes... las niñas de la tarde estaban en el suelo y las separé y les grité /aclara/, no de mi curso. /Explica las posibles razones de estos rechazos/. A la indiscriminación de imágenes, parece normal lo que es violento, el ojo es más inconsciente de recibir información que la palabra... el ojo registra no más... Se vive de la imagen ¿cómo diferencio cuando es equilibrado, social o no social? Yo la he tomado fuerte /refiriéndose al ramo de arte que realiza/ pero está arrinconado, no sé si cayéndose del currículo /refiriéndose a su área/ (Po. Arte, 45 años, L. Mujeres, 2010).

El profesor analiza el predominio de las quejas y el rencor entre las niñas y lo adjudica a los modelos inadecuados que infunden los medios de comunicación:

Extracto 42:

Daniel: Hay problemas de disciplina, hay agresiones entre ellas. He trabajado integración que ha sido difícil, no es lo mismo que los otros Terceros. Ellas son distintas, en este caso ha habido muchas quejas, se quejan unas de otras, el año pasado una niña se fue del colegio... Lo complejo es que ellas se ofenden de todas maneras... quizás la TV influye tanto..., pero les enseña un comportamiento y al reiterarlo muchos lo creen... que se repiten... (Po. Arte, 45 años, L. Mujeres, 2010).

Carmen vincula las discriminaciones y prejuicios, así como calificativos desvalorizadores entre grupos, como conductas habituales que caracterizan a la cultura juvenil actual y que impactan de manera más general al Liceo:

Extracto 43:

Carmen: Todo esto de las tribus urbanas acá no ha llegado de manera tan violenta... el animé está más de moda. Les despiertan las bajas pasiones... discriminan, prejuizan. (Unas dicen de otras) "... son tontas, no piensan" y las otras dicen: "ellas no nos entienden", después cuando empiezan a interactuar... Son prejuiciosas... tienden a prejuizar... Son alegres. (Pa. Biolog., 35 años, L. Mujeres, 2010).

13. La atracción por el mismo sexo en las niñas

Ana destaca el caso de una niña que se declara homosexual por la falta de atención de parte de los varones (la niña dice de sí misma que es fea) y agrega que en el liceo mixto (en que también trabaja) no se presentan situaciones amorosas entre las niñas o éstas no se visibilizan:

Extracto 44:

Ana: Yo les digo a las chicas eso... "Es que no, es que yo como soy medio feíta, afuera (la vereda del frente del colegio, donde se colocan habitualmente los niños a esperar a las niñas) no me miran" /refiriéndose a la respuesta de la niña e imitando su tono de voz/, y claro entonces, aparece otra chica... En el coeducacional /refiriéndose al liceo mixto donde trabaja/ no se da prácticamente, no hemos visto. (Pa. Biolog, 50 años, L. Mujeres, 2010).

Gabriela considera problemáticas las repercusiones que tiene para los/as jóvenes la formación en regímenes segregados de estudio, por cuanto plantea la posibilidad de una distorsión de la afectividad/sexualidad, ya sea por la búsqueda de afecto, por la presión de los estudios, la soledad, la moda, o por una carencia de orden natural:

Extracto 45:

Gabriela: También de los afectos es tanta la presión... no tengo familia... que busco apego afecto en mis compañeras y se enredan con relaciones lésbicas... No me considero homofóbica... en la etapa... la madre naturaleza se equivocó.

Trato que se asuman... pero las de séptimo están explorando, todo enardecido su proceso, las hormonas, enardecido todo su proceso... No quedar en la U. el temor a la familia, a defraudarlos... el modelo de la Barby anoréxica... depresiones. (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Ana atribuye connotaciones sexuales a las actividades recreativas del día del Liceo, donde el supuesto carácter sexual de estos eventos provocaría efectos simétricos entre las estudiantes (asocia sin solución de continuidad la elección de una reina de belleza con potenciarla como objeto erótico para las alumnas). Así, además, la profesora asocia sus tiempos de estudiante a una relación más estrecha entre la escuela y su sentido comunitario, por cuanto las conmemoraciones del liceo asumían un sentido solidario y no competitivo:

Extracto 46:

Ana: Cuando yo estudiaba en el “tres” (refiriéndose a un antiguo liceo que ya no existe) éramos enemigas, (refiriéndose a las rivalidades con este liceo) hacíamos campaña en ayuda de hogares. Sé de otros colegios en que se convirtió en una zalagarda de competencias... aquí, de partida no deberíamos elegir reina, porque estamos fomentando el lesbianismo, no me han escuchado... “No... traigamos un rey”... un personaje interesante. Las niñas medio traste afuera y las que tienen sus tendencias... medias extrañas... (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

Según comenta Ana, el acercamiento a las más pequeñas por parte de algunas niñas consideradas lésbicas ha generado preocupación en el Liceo, el que ha tomado medidas restrictivas para evitar estos encuentros:

Extracto 47:

Ana: Aquí fueron preocupantes, porque empezaron a acosar a las más chicas, las acosaban en el baño. Era más o menos directa la cosa. El liceo tomó medidas: las alumnas de la mañana no se pueden quedar para la tarde y se les habló en los Consejos de Curso a las más chiquititas... Hay una búsqueda que es lo normal, por el otro sexo... hay una etapa en que las niñitas son muy unidas férreamente. Dio buen resultado /refiriéndose a la campaña/. (Pa. Biol., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora adjudica la atracción por el mismo sexo a un moda. El carácter pasajero de este hábito demandaría una interpelación directa (“obligación”) y una intervención activa para detener las relaciones entre parejas homosexuales (denuncia a profesora jefe):

Extracto 48:

Ana: Yo creo que es moda. Yo descubrí que eran pareja la Ximena y la Pilar, sí, pero la Ximena no está muy convencida... Le dije a la profesora /jefe/. Y me dijo: “espérate un poquito que voy a conversar con la mamá”. Nuestra obligación es /decir/ “córtala”. “Deja a tu compañera tranquila...” yo le dije “déjate y déjala tranquila”. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La tolerancia hacia las parejas homosexuales en el liceo popular es atribuido por Ana a la fuerza del hábito más que a un gesto de respeto por parte de los demás alumnos:

Extracto 49:

Ana: Allá en el otro colegio tenemos niños gay, tres bien marcados...al principio los molestaban mucho hasta que se lograron habituar, que era así no más. Yo digo: “lo peor es ser gay, pobre y amanerado...”. Yo le digo /a uno de ellos/ “como puedes traer tu colación en bolsa de barby” /se ríe y el alumno le contesta/ “¡¡Ay Ud. que es!!, es que me gusta lo rosado”. /La profesora explica que la madre le compra esa ropa al niño/. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

La profesora apoya la separación de una pareja de niñas lesbianas (suposición que sustenta en la masculinidad de una de las niñas). La profesora comenta que colabora con la madre de una de ellas (de características que define como femeninas) para evitar una relación que esta última (la madre) considera como transitoria:

Extracto 50:

Ana: Acá tengo una mamá, en la jefatura, una niña lesbiana...una dulzura. La pareja muy amachada, mal agestada. La chica que no está en mi curso ahora. La pareja pidió cambio de curso (...), y cuando volvieron en marzo... quería volver... al curso. Así que, inspección me preguntó y yo le dije que no, así me evito/los

problemas/ en la gira de estudios. La mamá se alegró porque... así va a poder ir a la gira... La mamá piensa que más adelante la Ximena va a cambiar... que bueno, porque no la voy a dejar (se refiere a que vuelva al curso). Ella muy linda, muy femenina, la otra no. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

14. Diferencias en estilos cognitivos o de pensamiento

La profesora de castellano refiere que en el liceo mixto las niñas tenían un mejor rendimiento académico que los varones; las describe como inteligentes, calladas y menos participativas en la clase. Los varones las increpaban porque su rendimiento incrementaba la escala de calificaciones, reproche que la profesora atribuye al menoscabo del orgullo varonil ante el mejor rendimiento de las alumnas:

Extracto 51:

Beatriz: Había más chicas con mejor rendimiento que hombres... niñas inteligentes a las que les iba bien y eran más inteligentes, eran las más calladas. Hasta las discriminaban sus compañeros por lo buena alumna, incluso los chicos se molestaban... cuando les iba demasiado bien. Yo tengo la costumbre de tomar el puntaje ideal y real para la escala, entonces les molestaban... la escala nunca bajaba, entonces se molestaban producto de ello, se perjudicaban... Era un tema más de orgullo en los hombres. (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

15. Niños convergentes y niñas divergentes

Daniel considera que el régimen segregado hace que las niñas ganen en concentración. Los niños serían más responsables, concentrados y obedientes, cuestión que asume como una diferencia en los estilos de pensamiento entre los sexos, los hombres serían convergentes y las mujeres divergentes. En el caso de las niñas, esto les permitiría mayor creatividad, aunque también inseguridad. La capacidad de focalización de los varones los hace más productivos:

Extracto 52:

Daniel: (...) Más espacio para concentrarse en sus contenidos y no distraerse con los niños... aunque los niños son más responsables, más concentrados en eso, menos divergentes que las niñas... ellos van a una cosa y las niñas (...). Los hombres más obedientes incluso... Ellas más divergentes, ellas más creativas, más ideas simultáneas, cuesta más... parten con una idea, pero después son tres ideas o seis. El enfocarse en algo los hace más productivos... /lo otro/ provoca como cierta inseguridad. (Po. Arte, 45 años, L. Mujeres, 2010).

16. Niños más integrales, niñas más obsesivas

La orientadora, en una mirada comparativa, considera que los niños son más relajados con el estudio y más integrales, por cuanto están más abiertos a una diversidad de actividades. Las niñas, en cambio, estarían obsesivamente preocupadas por los resultados y por el estudio en su meta de ingresar a la universidad:

Extracto 53:

Gabriela: /comparando/. A los chicos les interesa hablar de otras cosas. Acá las niñas, en el 2007 invité a la Pía Barros (escritora chilena)... para hacer otras cosas. Las niñas lo único que querían era estudiar, estudiar... la PSU /en el colegio anterior/ una educación diferente aprendí a hacer una educación... Los chicos /les decía/ “vamos a ver corazón valiente”... Acá “¿va poner nota?”, no era ése el concepto. Acá porque eso les va a restar tiempo a las notas, si mejoran su calidad de vida les va a ir mejor.

Ellos tienen tiempo para jugar a la pelota... algo que no he estudiado, pero los mejores puntajes son hombres, los mejores tenistas... a lo mejor son menos enrollados... se manejan desde la razón. Una sociedad machista, los hombres se validan más... las mujeres tenemos que demostrar más cosas.

Tenemos diez y seis talleres extra programáticos: básquetbol, fútbol, patines artísticos... el día sábado son mínimas /se refiere a las que asisten/... de tres mil alumnas, unas veinte vienen. Las chicas están con el tema de que tiene que estudiar, que tienes que estudiar. Las áreas que les interesan son orientación profesional, técnicas de estudio y de ahí por el ladito autoestima. Si colocas otras cosas, no... El tema es meterse en la U. y ojalá las universidades tradicionales. Las que se quedan en la Adolfo Ibáñez (Universidad privada), que es muy buena, igual

se sienten como en desmedro. Una que sacó seiscientos cincuenta y ocho puntos (El máximo puntaje en esa prueba son 800 puntos) ... “¡no quedé en la Chile, igual mal!”, siendo que no hay tantas diferencias. (Pa. Orient., 45 años, L. Mujeres, 2010).

17. Niños con más autonomía de decisión y niñas sobreprotegidas

La profesora compara su experiencia en dos liceos de régimen segregado, uno de hombres y otro de mujeres, respecto al asunto de la autonomía en las decisiones. De este modo, se refiere a la poca independencia de las niñas en comparación con los varones, y a la sobreprotección y al hábito de los apoderados de interceder con las/os profesores jefes por las primeras:

Extracto 54:

Eliana: Yo he tenido clases allá /refiriéndose a un liceo de hombres emblemático/. (...) al que le va mal, asume solito...Las chiquillas consultan a la profe, UTP, dirección, todos los resquicios para echarle la culpa a otro. Allá.../es considerado/ "maricón" (cobarde) Ud.fue aquí y allá... Las mamás se sienten que debe seguir pendiente y no la dejan solita.../no le preguntan/ ¿en qué fallaste tú?... ¡habla con la persona! No, el apoderado/va donde/ el profesor jefe...
Allá no. Tengo un sobrino que estudió allá. "Uno muere en el silencio, callado". Ellas a los demás. No asumen su error, sus debilidades. Esas regalías de la mamá.
Un hombre se siente mal que una mamá le diga /refiriéndose a interceder frente a un profesor/. El machismo logra y uno como mamá lo sabe... Se valen por sí mismos y ser autónomos desde séptimo.

La identidad tan marcada, creo que también hay homosexualidad /refiriéndose al liceo de hombres/... también... La estructura sigue más fuerte aquí se educa a los presidentes de Chile. Acá también se educa a la presidenta de Chile. Colegio público... Enfermera, profesores /refiriéndose a la composición social del liceo/. De Plaza Italia (La Plaza Italia en Santiago de Chile, es lugar que marca, en general, el límite entre las zonas de más altos ingresos y las clases medias bajas) para arriba ya no llega, porque la mamá estudió acá en Maipú y Quilicura (ambas son comunas aledañas al centro de Santiago, donde viven sectores más populares) clase media trabajadora hacia abajo. (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

18. Los problemas psicosociales

La profesora considera que la depresión, los intentos de suicidio o de automutilación, son más propios de las mujeres y por tanto más habituales en colegios sólo de niñas. Para detectarlos y permitir una vía de escape, Beatriz realiza una actividad apropiada a grupos de edad a través del registro de un diario autobiográfico:

Extracto 55:

Beatriz: (...) Aquí se da mucho el tema de la depresión, que es más propio de la mujer que de los hombres, aquí se da mucho. Chicas con intento de suicidio cosas así, ya se me había dado un caso, en el curso, de la automutilación. Empecé a buscar una actividad: que se auto- caractericen. Son muy infantiles todavía andan con muñecas en segundo medio, entonces quería una actividad que las hiciera reflexionar de su propia vida y el liceo y canal de desahogo de la depresión y también detectar cuándo se está dando... les pedí que traigan un cuaderno que lo adornen como quieran. Una autobiografía (...) (Pa. Lenguaje, 30 años, L. Mujeres, 2010).

Según Gabriela, el cambio de colegio resulta especialmente problemático cuando las alumnas proceden de colegios pequeños y de barrio, con un mayor grado de identidad. La masividad hace que las alumnas pasen inadvertidas para las profesoras, lo que potencia los problemas de autoestima:

Extracto 56:

Gabriela: (...) Con los séptimos es síndrome de adaptación social... cambian de comuna, dejan de ser niñas... les llega la menarquia, /vienen de un/ colegios chiquito a un colegio que tiene tres pisos en donde llegan niñas a, b, c, d, z... es un mundo (...). Es una problemática la inserción social... su colegio era ubicable... Ud. es Castillo acá... una señorita... Un colega hace clase en 10 cursos... y más hace en otro colegio. Alguien dijo que la educación es lo más esquizoide que hay, una cosa muy loca (...) era ubicable /acá/, no tienen identidad y baja la autoestima, es una pérdida de capacidad de logro... pero a poco andar la va superando... se

incrusta como la lapa a la roca y sale del liceo sale como aperrada (esforzada)... Yo que trabajo en la educación superior, a mis chicas las saco a terreno. Las mejores alumnas, las del Carmela, son hijas del rigor... tengo... hándicap y funcionan. La otra niñita no, está el tema de la autoestima, la carencia de modelo de crianza nutritiva (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

19. Baja autoestima, depresión y tránsito de la educación Básica a Media

Eliana atribuye los problemas de depresión, estrés e intentos de suicidio que han tenido las niñas, a carencias afectivas y a la ausencia de los padres en la casa. Aunque no considera que las exigencias del liceo tengan alguna injerencia en este cuadro, sí lo señala como un ambiente competitivo y egoísta:

Extracto 57:

Eliana: Uy!! Hemos tenido muchos problemas de depresión, unos problemas muy serios. Una /alumna/ que se tuvo que ir, otra hospitalizada con estrés, otra con intento de suicidio... yo conversaba con los papás. No es la exigencia del colegio... son carencias afectivas de la casa. Papás ausentes que ahora no pueden estar toda la vida en la casa... la casa... en depresión fuerte. Eran amigas se conduelen ambas pero en vez de flotar, potencian autoestima/quiere decir autoestima baja, es decir, se hunden juntas/... Muy buena en séptimo, empieza la competencia las más hábiles se destacan acá cognitivamente, el régimen académico prima... y ahora menos, es menos, los jóvenes, exigencia... Mucho egoísmo entre ellas... “yo no te presto, porque no me lo devuelves”; “No tengo tiempo de ayudarte porque tengo que estudiar lo mío”; claro, el ritmo las envuelve, llegan a tercero con una carga de 12 asignaturas, más preuniversitario. Cada profesor cree que lo suyo es lo más importante. (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

20. Caracterización de las niñas según tramo etario

La profesora posee una clara clasificación de las niñas y de sus características psicosociales por tramos etarios, tanto de acuerdo a rasgos de personalidad y conductas grupales como a la actitud hacia los estudios:

Extracto 58:

Carmen: Tienen características típicas por año... Segundo Medio desunidas, llenos de grupos... no saben para donde van... baja autoestima... síndrome que “son las chicas que nadie pesca” pero grandes a la vez súper... cuestionadoras, crueles... directas; en Tercero se calman, viene la angustia porque tienen más ramos, se equivocan... en elegir “... que el humanista es fácil pero aburrido”; Cuarto, depresión angustiosa... se preocupan de las notas de la décimas de la milésima el estrés... colon irritable... Todas amigas, hermanas, “yo debería haberte conocido”... puro amor, llanto seguro, pañuelito desechable... para la despedida. Primero, súper conflictiva la rebeldía; en Segundo tengo dos en esa edad (aludiendo a sus hijas) aprenden las causadoras mañana de las grandes y octavo... son encantadoras en Octavo como que no existe mucho rebeldes, sin sabor, más alteradas por lo biológico... Empieza el despertar sexual... (Pa. Biolog., 35 años, L. Mujeres, 2010).

21. Actitudes valóricas diferentes en niños y niñas

Gabriela considera que las diferencias entre niños y niñas respecto a los valores y actitudes son muy marcadas. A los niños los considera más directos y a las niñas mendaces. Este último rasgo tiende a difuminarse por el carácter socialmente expansivo de la mentira. Además, considera que los adolescentes y preadolescentes se comprometen con menos rodeos con sus deberes:

Extracto 59:

Gabriela: Fuerte, fuerte, yo no quiero ser machista pero el varón lo encuentro... es más directo... no es descaro, pero te dice lo que hizo y reconoce entre llantos, y medias palabras estoy hablando entre 96-97. Ahora la mentira se instaló... ahora se naturalizó el mentir... no es propio del género femenino. Al varón lo considero menos enrollado (complicado) que las mujeres. Te desgasta menos, adolescente y preadolescente... entiende más rápido... hay que hacer esto y lo hacemos... más lealtad en términos del compromiso que adquiere respecto a algo que hay que resolver. Con las chicas...me pasó (...). Me vi envuelta (las mujeres son muy histriónica, de tapar cosas que no se debe)... Sálvase quien pueda... quizás un mal manejo de la inteligencia emocional, eso de la mentira y de mentir en su cara. “Yo no le dije eso”... la parte negativa (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

22. La orientación vocacional: las preferencias de las niñas por algunas universidades

La preferencia de las alumnas por las instituciones de educación superior estaría influida, según Gabriela, por las ofertas de los departamentos de asignatura y por las simpatías con las profesoras/es. Las carreras en el área de salud, como medicina, serían de las más escogidas, y la Universidad de Chile:

Extracto 60:

Gabriela: Acá (refiriéndose al liceo de niñas) tenemos más científico... los grupos son más grandes y como ven a los departamentos de asignatura... que le ofrecen los departamentos... que sientan empatía con los profesores, se interesan por el área la salud... kinesiología, medicina... todas parten por medicina... ahí uno las va decantando, que hay otras aéreas donde las pueda derivar bueno, la parte matemática... a las ingenierías. (Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

23. La presión de la familia por las carreras científicas

Con respecto al “sesgo de género” en la elección de carreras (la inclinación de las niñas por las áreas humanistas), la orientadora explica que debido a la rentabilidad comparativa con el área humanista, pedagogía o arte, los padres “presionan” a las niñas para que prefieran el área científica, no obstante, los resultados PSU del liceo favorecen su vínculo con el área humanista:

Extracto 61:

Gabriela: Aquí pasa todo lo contrario y creo es un tema de presión. Como las chicas son muy buenas, les cuestionan el área humanista los papás, especialmente viéndolas como profesora. Yo tenía una alumna que era de las mejores del curso y ella me comentaba que quería pedagogía... porque era hija de pastores y hacía clases en la dominical, pero la presión... de los padres... “como va estudiar arte o humanista”. La mayoría medicina e ingeniería... la mayoría de la chicas, pero en la PSU donde mejor les fue, mejor fue en lo humanista... Me da impresión que

optan por la rentabilidad económica en gran medida, y porque hay una presión familiar... de que sus carreras también sean rentables. (Pa. Orientadora, 40 años, L. Mujeres, 2010).

Eliana menciona el papel que juega el estereotipo del área humanista como una carrera para estudiantes indolentes. La profesora les hace ver la importancia de la vocación y la satisfacción prospectiva:

Extracto 62:

Eliana: Yo puedo hablar por mi curso. Están haciendo... Tienen una obsesión por la Chile... hay una marcada obsesión por medicina e ingeniería... por lo que ellas optan... después, empiezan como dada la realidad a abrir el panorama. Hay mucha presión, “me gustaría estudiar arte, pero mi papá... me lo niegan absolutamente” y ellas mismas veían profesora “voy a morir de hambre”. Ella les decía “No va a haber plata que les recompense estar ocho horas diarias en algo que no las satisfaga”. El tema de la vocación... “sopesar pero nada como la satisfacción de hacer algo que las llena”. Una que era humanista peleó por educación y sino leyes... No es menor lo económico... pero en algo que no las llene, el de la vocación en una que era muy buena en literatura, no quedó y se metió a leyes... Ahí piensa tú, es parte del hogar. Todavía está que las humanistas son las más flojas... han visto que muchos libros, llenas de trabajo. Las que son flojas para leer, no. Mucha investigación, muchos libros. Uno ve que tiene aptitudes, tienen habilidad para el área nuestra, pero en la casa le dicen... como que vas a ser abogado o profe de historia hay muchas, ándate al área científica. Y luego, las habilidades no son las que se necesitan (...) Muchas, medicina. Empieza la frustración... en el camino, este año muy buenas humanistas que están en la Chile, estudiando leyes. Varias del curso también, quiénes se van a las ciencias duras... hacia el lado de la ingeniería física /profesora trata de recordar especialidad poco conocida/... bien rara. Todas se van a leyes. (Pa. Lenguaje, 50 años, L. Mujeres, 2010).

24. La niña que estudia mecánica

Respecto a las carreras no convencionales, la profesora reseña el caso de una alumna que estudia mecánica en un Instituto donde es la mejor de su curso:

Extracto 63:

Ana: Se da, tengo una chica que está estudiando mecánica... era la presidenta... era pésima, pésima y ahora es la mejor de la carrera mecánica en INACAP. De ahí a la ingeniería, ella quería estar con las tuercas de hecho llegaba en moto. Ella es la mejor y eso que es la única mujer y le termina enseñando a sus compañeros. Les cambia el chip. Le es raro estar con mayoría hombres... como ingeniería, les resulta extraño, no es la misma confianza que en el colegio, no son los mismos temas, las mismas tallas... Ella era admirada, porque llegaba motorizada, muy querida por sus compañeras. (Pa. Biolog., 50 años, L. Mujeres, 2010).

**CUADRO COMPARATIVO DE ACTITUDES ADSCRITAS A NIÑOS Y NIÑAS EN
LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES/AS LICEO DE NIÑAS**

COMPARACIONES	LOS NIÑOS	LAS NIÑAS
Respecto a la ocupación espacial y auditiva del aula	<ul style="list-style-type: none"> -Actitudes corporales: Inquietos, se mueven más en la sala. Se esconden cosas. Se hacen los payasos, molestan, se pegan. Sobresalen más que las mujeres. - Ocupan más ampliamente el espacio del aula. - Acaparadores de la atención. - Bromas feas, uso de apodos. Ellos hablan para todo el curso, hacen bromas al aire. Burlescos con aspectos físicos de los compañeros. - Dificiles de controlar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niñas más pasivas e indolentes, disciplinadas, flojas y conversadoras, No atrevidas. Más de burlas. - Preocupadas de acicalarse, para atraer provocan desatención en las últimas horas de clase por el maquillarse. - Queja generalizada de los profesores/as por exceso de verbosidad entre ellas. - No impiden el curso de la clase. - Las más inteligentes permanecen calladas en ámbitos mixtos, sujetas a discriminación por sus buenas notas en el liceo mixto. Más fáciles de controlar.
Estilos de pensamiento y actitudes respecto al estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Convergentes y productivos. - Entienden más rápido. - Más concentrados en los estudios y menos en la vida afectiva. - Más fríos y racionales toman más distancia de los afectos y se concentran en el estudio - Relajados y más integrales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divergentes y creativas en arte pero improductividad al no poder centrarse y finalmente esto provoca inseguridad. -La preocupación por las relaciones afectivas las hace perder ímpetu en el estudio. -Más amistosas y más expresivas afectivamente y crean vínculos más perdurables en el tiempo. - Son alegres. - Obsesivas y especializadas en estudio, pero pierden en una mirada más amplia culturalmente.

Sobre autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños proyectan un auto convencimiento de ser los mejores, aunque no lo sean y se validan más en una sociedad machista. 	<ul style="list-style-type: none"> - No son de lucirse con el tema de las notas. - Niñas con sentimiento de inferioridad, baja autoestima. Ellas se miran en menos. - Las mujeres tienen que demostrar que se la pueden.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Niños con más autonomía. -Se los califica de “invasores” y se presupone que harían las tarea a niñas especialmente en matemáticas y provocarían desorden 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos autonomía, sobreprotegidas.
Valores y actitudes consideradas positivas o negativas	<ul style="list-style-type: none"> - Francos, directos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mentirosas, enrolladas, prejuiciosas. - Riñas y peleas entre ellas, prejuizan con mucha facilidad.
Problemas psicosociales		<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima, depresión, suicidio, automutilación más propios de las mujeres.

ÍNDICE DE LOS RESULTADOS DE ENTREVISTAS A PROFESORES/AS DEL LICEO DE HOMBRES

Sobre el consejo de curso

1. La jefatura como vocación por la paternidad
2. Recompensas de la labor de jefatura
3. Consideraciones de género sobre las orientadoras
4. Diferencias del Consejo del Curso en la provincia y la capital
5. El interés ocasional de los estudiantes varones por la jefatura
6. Sinsentido del Consejo de Curso y los grupos en los liceos grandes
7. Los grupos en el curso
8. Sobre estilos y grupos
9. Demandas de los profesores/as a la formación inicial universitaria

Las preferencias de régimen de los profesores/as del Liceo de Hombres

1. Lo mixto como reflejo social.
2. Los profesores/as ante un hipotético cambio de régimen
3. El aporte de las niñas a la complementariedad

Experiencias de los profesores jefes con respecto al género de sus estudiantes

1. Diferencias de lenguaje en la comunicación con niños y niñas
2. Las diferencias entre niños y niñas para los/as profesores/as
 - 2.1. Dos mundos diferentes: ellas más atentas a la clase y preocupadas de su apariencia, ellos de la tecnología
 - 2.2. Las niñas: mayor autonomía organizativa en la hora de Consejo de Curso
 - 2.3. Madurez diferenciada de niñas y niños
 - 2.4. La representación de la mujer de algunos jóvenes
 - 2.5. Transversalidad del tema de la sexualidad y las enfermedades de transmisión sexual en la asignatura de biología
 - 2.6. Sobre la homosexualidad y la indefinición sexual
 - 2.7. Tendencia a la indiferenciación entre niñas y niños
 - 2.8. Comparación entre niños y niñas en relación a lo cognitivo
 - 2.9. Estilos de comunicación en niños y niñas con los profesores/as
 - 2.10. Los niños, más críticos que las niñas durante la dictadura
 - 2.11. Sobre la elección de carreras y el sexismo
 - 2.12. Apoderados y género

II. RESULTADOS DE ENTREVISTAS A PROFESORES/AS DEL LICEO DE HOMBRES

Sobre el consejo de curso

Bajo este título se consideran los discursos relacionados específicamente con el área de consejo de curso y su función de jefatura, así como con las demandas de perfeccionamiento y las críticas a la formación inicial en esta área por parte de los profesores.

1. La jefatura como vocación por la paternidad

Oscar, el profesor de castellano, considera imperativo aludir al aspecto vocacional para abordar el tema de la jefatura. De este modo relata los episodios determinantes del desarrollo de su aptitud profesional, desde su compromiso religioso y la búsqueda de un ideal personal hasta la vocación hacia la “paternidad y la acogida” que proyecta directamente en la labor educativa. También valora una relación de largo aliento que se desarrolle con un mismo curso, por cuanto permite lazos más estrechos y perdurables con el grupo, vínculos que considera presentes y renovados (sus ex alumnas lo visitan hasta hoy):

Extracto 65:

Oscar: Yo tendría que hablar acá de la vocación. A raíz de yo haber participado durante un buen tiempo en un situación religiosa, pude trabajar lo que se llama el ideal personal. El ideal personal se conecta también con lo vocacional, y ahí en esa primera...Yo muy joven, hablo de 18 años, me di cuenta que tenía una vocación hacia la paternidad, el acogimiento (sic), y eso lo seguí proyectando en la educación, por lo tanto, mi llegada tanto a varones como damas, ha sido de esa índole, de la paternidad, tanto es así que con las niñas de las que yo fui profesor jefe, mantenemos contacto después de muchos años. Ahí /refiriéndose al otro

colegio/ uno mantenía la jefatura hasta que las niñas se iban. Más todavía, se lograba compenetrar el profesor jefe con su grupo curso. Siempre hay matices con los cursos, en general yo diría que tuve con esas muchachas una buena experiencia, que insisto, se ha mantenido con esas muchachas. Uno es padre de hijos e hijas. La he proyectado en el Liceo /actual/ (...) (Po. Castell., 45-50 años, L. Hombres, 2010).

El profesor privilegia un vínculo de compromiso y confianza (que alude como “convencimiento”) con los alumnos antes que una relación autoritaria. Este vínculo afianzaría el compromiso del estudiante hacia el profesor más que la condescendencia de este último hacia el alumno:

Extracto 66:

Oscar: Yo soy poco de la amenaza, de la agresividad como docente, soy más de convencimiento /lo deletrea lentamente/ y les hablo: “quien se sienta más querido por mí, más comprometido está conmigo. Se debe sentir de esa manera conmigo y no al revés, porque así entiendo el amor”... y todo se fue mostrando de esa manera, porque yo soy padre. Tengo hijos de distintas edades, tengo una hija de 26 años y un chiquitito que tiene 11... entonces es diferente /el trato/ de varones y de damas y eso está proyectado en los muchachos (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

2. Recompensas de la labor de jefatura

Oscar proyecta el trabajo de jefatura de acuerdo a una perspectiva de reciprocidad afectiva con los estudiantes, donde la labor pedagógica obtendría su retribución –positiva o negativa– en el estadio final de la formación académica del alumno. Aquí, el esfuerzo docente sería correspondido por la competencia profesional del estudiante (ejemplo del ex-alumno “médico”):

Extracto 67:

Oscar: Incluso el curso que yo dejé el año pasado, que fue un octavo que pasó a primero, ellos me buscan, me tienen confianza, yo no les hago clase, pero se

sienten bien conmigo y creo que eso es importante para la vida, espero que yo en el futuro vaya al hospital y el médico que me atienda haya sido mi alumno y me mejore, entonces yo tengo la visión que al final todo se devuelve, si yo actúo... voy a recibir mal, si es indiferencia será indiferencia, pero lo que yo veo en ellos, es cariño. (Po. Cast., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

3. Consideraciones de género sobre las orientadoras

Oscar considera que la presencia mayoritaria de profesoras en el liceo de hombres dificulta el trabajo en los cursos, y esto debido a la ausencia de un carácter masculino vinculante. También plantea como una dificultad la ausencia de vínculos con la maternidad y los hijos varones por parte de las profesoras (destaca que sólo una orientadora es madre, y de una niña). La experiencia parental sería, pues, crucial para desarrollar la labor docente, en una relación simétrica entre los estudiantes y las parejas padre/hombre y madre/mujer. Tal experiencia estaría relacionada, además, con el modo en que se manifiesta la autoridad y el afecto. El aspecto afectivo, predominante entre las mujeres, estaría polarizado en una autoridad opresiva y arbitraria (“déspota”), al contrario de la moderación con que se compensan estos dos extremos entre los hombres:

Extracto 68:

Oscar: De repente yo soy muy prejuicioso, pero creo que eso influye en los cursos, la presencia de damas, incluso a mí no me gusta y se lo he expresado a los orientadores, que en un colegio de varones sólo haya orientadora, porque los hombres tienen sus características y su experiencia de vida que es impagable, además de las tres /refiriéndose a las orientadoras/ una sola es madre y de una mujer, entonces creo que eso es un punto ciego. Claro, porque todo es muy maternal, mucha profesora mujer, mucha directora (sic) /el director es hombre/ y la orientadora, mujer. Yo creo que en general el padre, al menos como yo trato, es afecto pero también autoridad, en cambio en el caso de la madre es casi puro afecto, y la autoridad de las mujeres a veces es mal entendida y son muy déspotas (...) (Po. Lenguaje, 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

Con respecto a la autoridad desmedida de las profesoras, el profesor atribuye este exceso a una forma defensiva ante la agresión verbal, presuntamente machista, por parte de los

alumnos. También declara que se siente cómodo con las mujeres y que su opinión a favor de los orientadores varones en el colegio de hombres no responde a un principio machista:

Extracto 69:

Oscar: Yo creo que es una forma de defenderse de cualquier agresión de los muchachos, me refiero a lo verbal, no le dan cupo a que los muchachos puedan tener de repente una actitud machista (...). Pero yo en ese sentido adoro el (...) de la mujer, estoy pensando en mi hija, mi esposa y ahora tengo unas nietas, me siento muy cómodo con las mujeres y no es que yo sea machista en ese sentido, pero siento que en un colegio de varones debería haber mayor presencia masculina, sobre todo en el aspecto que es propio del hombre. (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

Oscar critica la tendencia maternal de las orientadoras y plantea un aporte masculino centrado en la racionalidad y en la disciplina, contribución que representaría una relación de equilibrio. El término inverso a esta medida sería el arrebató (que califica de “berrinche”) y la falta de control de las situaciones conflictivas, ejemplo de la reacción de una de las orientadoras:

Extracto 70:

Oscar: Las dos cosas, yo creo que a lo mejor me estoy metiendo en una hondura, pero el hecho de aportar el hombre esta parte racional, esta parte de disciplina podría ayudarnos a nosotros, porque las orientadoras acá son madres... La otra vez llegó una orientadora a un curso, el curso no la atendió y ella se fue (...) entonces es como un berrinche que hizo, si no lo otro, “es que (...) ustedes”, “que aquí”, “que no vinieron”, entonces de repente hay que ser así /apunta a que las profesoras no ponen límites claros/, pero en la orientación no veo que ocurra mucho eso, creo que (...). Yo abogo más que nada por el equilibrio. (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

El profesor proyecta la idea de “equilibrio” entre lo femenino y lo masculino en la educación, según el par mujer/alumna y hombre/alumno:

Extracto 71:

Oscar: También apelo al equilibrio, no es que uno u otro, creo en la cohabitación entre hombres y mujeres, tengo mis prejuicios por los resultados que se puedan dar en la relación solamente, pero también reconozco que el aporte que hace la mujer en la educación es muy importante. (Po. Castell., 45 a 50 años, L. Hombres, 2010).

4. Diferencias del Consejo del Curso en la provincia y la capital

Paz considera que en la provincia existe mucho más interés y camaradería en el Consejo de Curso, cercanía que reproduciría relaciones de tipo filial (“hermano”, “compañero”). Esta atmósfera de cordialidad con colegas y estudiantes se pierde en las grandes ciudades, donde imperan relaciones de distancia, recelo y desinterés, y destaca que los estudiantes parecen sorprendidos de sus demostraciones de interés en el proceso de aprendizaje:

Extracto: 72

Paz: Sí, (...) pero no, en región, es diferente, en región (...), el consejo de curso uno lo adora, están tus compañeros, son casi tus hermanos, yo me voy a la casa con ellos, comparto con ellos, al cumpleaños va el curso... acá no, es distinto. Estudié en Molina y después en Curicó, en un colegio básico de puras mujeres en Molina y después estudié en Curicó en dos colegios mixtos, los Hermanos Maristas y la Sagrada Concepción, los tres colegios fueron católicos. Pero es muy distinta la situación, el consejo de curso (...), los profesores también, la relación es mucho más cordial. Pero acá es muy lejana, ellos se asustan cuando un profe se acerca un poco, me decían, “¿y usted por qué hace eso?”, “¿qué cosa?”, les decía, “preguntarnos si entendimos o no”, “porque es necesario, ¿cómo avanzo si ustedes no entienden, ah?”, como que les chocaba eso (...) decirme a mí “sabe que no entiendo”, yo les digo “no tengan miedo de decirme cuando les pregunto si no entienden”. Tienen miedo del compañero que se va a burlar, pero cuando se burlan yo le digo: “entonces pase a la pizarra y nos explica” y ahí queda. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

La profesora regula su esfuerzo en la labor de jefatura dependiendo del colegio en que se encuentra. Si en la provincia apenas necesita intervenir en la labor de organización (cuestión que relaciona figurativamente con la mirada contemplativa de los padres a los hijos), en la ciudad debe actuar ante la fragmentación del grupo. En la provincia la dinámica grupal parece desplegarse casi sin esfuerzo. Opina que, ante la extrema división

de los estudiantes en la capital, la jefatura de curso debería adquirir el carácter de un área de “orientación”:

Extracto 73:

Paz: O sea, la jefatura de curso a veces es complicado y a veces es muy fácil dependiendo del colegio, como le digo, en región (en) la jefatura de curso el profesor no hace nada, entonces es como el papá o la mamá que está mirando que se organicen los hijos, pero acá no, acá yo creo que más que jefatura de curso debería ser orientación, la jefatura de curso ya no tiene mucho sentido porque el mismo curso está muy dividido en estos colegios (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

5. El interés ocasional de los estudiantes varones por la jefatura

La profesora considera que el consejo de curso sólo logra su función en términos de participación y organización con respecto a intereses muy puntuales. La convocatoria de esta instancia sólo logra articular un espacio común de discusión en torno a ciertas actividades específicas, como el Consejo dedicado a la camiseta o “polerón” (prenda de vestir diseñada para los estudiantes en los últimos años en la mayor parte de los liceos antes de la despedida del curso, consiste en una imagen con los nombres o apodos de los alumnos, además de una frase que los identifica como curso), pero que el entusiasmo mengua cuando se trata de hacer algo por los otros (como en el episodio de la “despedida” en que se alegan diversos pretextos para abreviar el transcurso de la hora). Los temas de orientación resultan ocasionalmente desplazados a la hora de la asignatura:

Extracto 74:

Paz: Aquí me da la impresión que el consejo de curso está bien mal visto por los (...), el consejo de curso no (...) bueno ellos organizan su consejo de curso, fue para elegir los nombres que iban a ir en el polerón (camiseta) de cuarto medio, todos sentados, ordenado, perfecto el curso, levantaban la mano, opinaban, se reían, fue el mejor consejo de curso. Hoy día tuve consejo de curso, estábamos viendo el tema de la

despedida de los cuartos, nada, profe, vámonos para la casa, no, no se van hasta que no termine, con eso uno los controla, ahí empiezan ya, apúrense para que terminemos. Y también el tema del almuerzo que es al final del consejo de curso, entonces están pendientes de que “profe, se va a acabar el almuerzo, déjenos salir (...)”, entonces es complicado, son muchos los factores que lo complican, entonces uno termina haciendo el consejo de curso en las horas que no corresponden, en lenguaje, lo mismo este tema de dónde está la mujer para ellos es un tema de orientación, de consejo de curso, no corresponde hacerlo en lenguaje. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

6. Sinsentido del Consejo de Curso y los grupos en los liceos grandes

La profesora considera que en los colegios grandes los verdaderos grupos se forman más en acuerdo a los lugares de residencia de los estudiantes. Como los contenidos están unificados, los niños se juntan con sus pares de los cursos del mismo nivel, de modo que lo que efectivamente los une es el contenido. No hay afiliación como “grupo curso” o una homogeneidad de intereses más allá de los subgrupos:

Extracto 75:

Paz: se van por “dónde vives tú?”, ya, se sientan los niños por donde viven, o sea no hay un curso concreto, lo único que los une a ellos son las asignaturas que se imparten, los contenidos que se imparten, muchos de ellos estudian con niños de otro curso que están en el mismo nivel y que viven cerca, son los mismos contenidos los que se pasan, entonces jefatura de curso yo creo que poco a poco ya no tiene mucho sentido para la situación de estos colegios más grandes, no tiene sentido en relación a eso, o sea estar ya, que se organicen, como curso que se quieran, como curso es una cosa ya casi imposible, ellos tienen otros gustos van por otro lado.

Acá los niños se organizan en los electivos, hay electivos donde se juntan con todos los otros cursos, a todos los que les gusta historia se van para historia, a todos los que les gusta ciencias se van a ciencias, entonces ahí ellos se conocen, ahí ellos deciden con quién se van a juntar en el electivo, ahí tal vez hay un curso-curso, donde yo conozco al que está al lado mío, sé qué le pasa, sé cuáles son sus intereses y él los míos, los comparto, cuando se forma ese grupo de electivos yo creo que ahí se arman un grupo de verdad, niños que están pendientes de sus compañeros y que funcionan

como grupo, que si tienen que hacer una disertación ellos son capaces de organizarse (...) ahí sí que hay un curso. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

7. Los grupos en el curso

En su curso, Paz distingue el grupo de los alumnos desordenados (la mayoría) de los aplicados al estudio. Estos últimos se sienten perjudicados por las interrupciones que genera el primer grupo y demandan una mayor intervención por parte de la profesora en el control del desorden:

Extracto 76:

Paz: Mi curso es desordenado, tengo un grupo de más aplicados, que esos reclaman por el constante ruido dentro de la sala de clase y se sienten perjudicados por él, entonces quieren mano dura, quieren que los eche, que los anote, ellos vienen a estudiar y quieren estudiar. Y los desordenados que son la mayoría de mi curso, ellos vienen a divertirse, ellos quieren reírse con sus compañeros, les da lata la clase, lo viven de esa manera, así que creo que los aplicados dentro de mi curso y de los cursos en general, debe ser la mayoría de ellos, se sienten un poco perjudicados por los desordenados.

Tengo un chico, el Carlos que es super “mateo” (aplicado), tiene todas las mejores notas, entonces cuando uno está dando los resultados y dice siete, dicen “ya, Carlos”, pero a la vez yo creía que lo iban a molestar, que lo iban a tener como “ah, este típico mateo”, fíjate que lo respetan “n” (mucho) y lo estiman muchísimo. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

8. Sobre estilos y grupos

Oscar se refiere a los “estilos” que imperan entre los estudiantes y que define como una búsqueda de originalidad, originalidad que se revelaría inauténtica con el pasar de los grados escolares. Los estilos se corresponderían con grupos distintos cuya tendencia es la exclusión (“discriminación”) y la agrupación fragmentaria reacia a la socialización

(“archipiélago”). Los estilos, o estas “tendencias”, vulneran, según dice el profesor, la condición socioeconómica y el *background* cultural, aunque distingue una cierta evolución en los gustos de acuerdo a las edades. No obstante, aquí destaca un estilo asociado al rebajamiento social deliberado, de agrupación y carácter vandálico (“flaite” o lumpen):

Extracto 77:

Oscar: Yo percibo esa originalidad que entre comillas ellos quieren tener, pero en definitiva esa originalidad es una copia de otra, si tú le preguntas qué estilo tienes, ellos te dicen, “no, es el estilo mío”, pero tú ves claramente que están representando modelos previos, entonces no les discuto yo, pero evidentemente cuando uno llega a qué tipo de música escucha, uno se da cuenta que el chico está repitiendo un modelo y las chicas igual.

En mi curso y en el caso particular de un alumno (...) se dejan influir por una tendencia que no tiene que ver con una condición económica, que uno de ellos es hijo de un español, pero si usted lo escucha es el más *flaite* de todos los *flaites*, a mí me sorprendió que tenga la posibilidad de ir a España y el punto de articulación de él es netamente *flaite*, entonces ahí uno comienza a trabajar en la asignatura, uno le exige eso, decirle que socialmente van a ser muy discriminados si usan esa forma de dicción o el punto de articulación que usan ellos, yo los molesto con la palabra “sí poh, si poh”. En el caso del que es español podría decir sí, pero no, es muy *flaite*, usted lo ve y es un hermoso varón y no deprivado económicamente, entonces es tan extraño, pero ya me explicaron que hay *flaites* que son de acá arriba y *flaites* que son de acá abajo. Pero de todas maneras pienso que la influencia del grupo. Yo creo que además de eso de la vulgaridad para hablar, también han tomado de la pobreza, la justificación para ciertas acciones que son vandálicas, yo creo que también hay que agregarle eso, porque el *flaite* es vándalo, raya, rompe, bebe, roba, y ellos están catalogados como un grupo que podría robar porque robó en algún momento, no se (ha) probado, pero está ese aspecto también. Para mí ser *flaite*, en lo personal, es algo que yo evitaría, en cambio ellos lo buscan.

Habría que decir que eso de los estilos comienza en séptimo con suerte y termina de expresarse aproximadamente en la mitad de segundo medio, porque ahí viene como una madurez, yo también tengo la teoría respecto de la música que escuchan, entonces yo les acepto sus estilos musicales y les digo a los chicos en séptimo, octavo o primero, que estoy seguro que en cuarto medio (...) y es así, otros se proyectan pero la mayoría se van dando cuenta que es una etapa dentro de la vida de ellos, esos estilos que ellos tienen y escuchar ese tipo de música, después se constituye en un desprestigio para él y la abandona y ya se pone a hablar del rock clásico, y terminamos hablando que el (...) y empiezan a ejecutar música lenta y escuchar música lenta. Tal

vez también sea como un periodo, a pesar de que quizás no lo continúan, pero que los demás sepan que pueden hablar de Bach, Mendelssohn, eso es interesante. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Oscar diferencia la tarea de dirigir un curso de tercero medio, lo que conlleva la influencia de una profesora anterior, y uno de primer año. El profesor comparte los prejuicios presentes entre los estudiantes y las estrategias que utilizó para reunirlos:

Te estoy hablando de un curso que conocí dos meses después de iniciado el año, yo aquí tengo dos jefaturas, una de 3° F y en la tarde la de 1° (...), a ambos los conocí este año pero la diferencia es que el 3° F ya venía con un estilo de trabajo de la profesora anterior y muy disociados (...) de repente estilos distintos y prejuicios, por ejemplo /lo que dicen algunos alumnos/ “ellos son *flaites* y por lo tanto son carentes y pueden resultar peligrosos porque nos pueden robar, no hay que meterse mucho con ellos porque pueden surgir problemas”. Entonces yo empecé a trabajar y eso. Fue un trabajo pensado, analizado para que ellos, los niños que son discriminados desde el punto de vista económico, pudieran sentir que por lo menos yo sí creía en ellos, que por lo menos yo iba a tratar de integrarlos y que me interesaba que se integraran y que ante cualquier proyecto ellos pudieran participar, uno de los frutos que se ha obtenido acá con ese trabajo que yo hice, consiente, ha sido el trabajo mancomunado para poder tener un ambiente más limpio, más adecuado, aprovechar oportunidades que teníamos en nuestra propia sala y ellos han trabajado conmigo, yo no ando ahora con los zapatos, pero cuando hay que trabajar yo también me meto al barro, no me importa. Y también les he dicho lo importante que es que pudiéramos salir en su totalidad el curso, para por ejemplo 4° año medio hacer un paseo grande de curso, y que a mí me importaría mucho que ellos fueran. Ellos sí han aceptado y el curso también ha disminuido ese quiebre que tenían en el interior de los grupos (...) como archipiélago, se ha disminuido esa discriminación, ellos se siguen juntando, pero he notado que no tienen problemas para socializar con otros ahora. Al hablar de nombres, por ejemplo, yo identifico claramente que se ha ido permeabilizando ese grupo que los demás los encerraron y los acorralaron y ahora se retraen, pero ellos también salen a los demás grupos, no hay el problema que hubo al principio. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Con respecto a la educación sobre el tema de la masculinidad, el profesor se refiere a los asuntos característicos de Orientación, como el alcoholismo y la drogadicción, y menciona cómo utiliza la asignatura de literatura para plantear preguntas sobre género:

Extracto 78:

Claro, yo creo que (...) se ve en orientación respecto a lo que es el alcoholismo y la drogadicción, pero uno también, como en las obras literarias aparecen bastantes elementos de la masculinidad y la feminidad y relaciones sobre eso, uno lo aborda, es útil y le saca partido a eso. Por lo menos, en el caso mío, yo siempre estoy revaluando cómo estamos nosotros respecto de la situación, por ejemplo de Otelo, respecto de lo que es (...), que ellas tienen que llegar vírgenes al matrimonio porque si no las rechazaban, qué valor tiene la virginidad, ¿tiene valor? (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

9. Demandas de los profesores/as a la formación inicial universitaria

Los profesores consideran que sus instrumentos de evaluación y gestión de la realidad escolar y juvenil están atrasados u obsoletos. Las proyecciones de los estudiantes y el tipo de conflictos que se desarrolla en el espacio escolar ha adquirido una dimensión desconocida hasta ahora, que tiene como extremo la pérdida de autoridad de la figura del profesor:

Extracto 79:

Mario: o sea, para la época a lo mejor fue buena, pero para el momento actual, no, porque el modo de pensar de los jóvenes de la época, a los de hoy día es, un cambio de 360 grados /quiso decir 180 grados/, todo lo que nosotros sabemos hoy día prácticamente está obsoleto, está viejo. Entonces ¿cómo nos vamos armando?: adquiriendo cosas, intercambiando con otros colegas experiencias. Yo creo que habría... a nosotros acá en este momento nos hace falta mucho de cómo manejar como diría yo el lidiar los conflictos que se producen dentro de la sala de clases y cómo pensar la temática de la juventud de hoy en día; porque (a) los que estamos más viejos nos cuesta entender la psicología del adolescente, del no preocuparse por un futuro, el hecho de que le dé todo lo mismo que esto. Para ellos ya está bien, está hecho y qué tiene, me llama mucho la atención que de cinco palabras cuatro sean garabatos y eso no tiene control porque lo dicen en las clases, en el metro... yo creo que eso es lo que nos estaría faltando en este momento, algo que nos lleve a ponernos o entender mejor a estas alturas de la vida, digo yo, el comportamiento de los jóvenes (Po. Física, 45-50 años, L. Hombres, 2010).

Aunque los ramos teóricos de la universidad estaban orientados al aprendizaje, Paz critica la falta de una disciplina orientada a la tematización y análisis de los “casos especiales”. A propósito de este asunto, alude a su primer ejercicio de Jefatura como una experiencia de temor y aprensión frente a la reacción de los estudiantes varones:

Extracto 80:

Paz: (...) Yo soy Licenciada en Educación y creo que los ramos van por el sentido de cómo hacer que el estudiante aprenda, pero ni siquiera la evaluación diferencial, o sea estamos hablando de un estudiante que cubre con todas las normativas de una persona normal. Déficit atencional, yo no aprendí bien y estoy segura que en este colegio lo saben, pero aun así (...) le piden a los profesores que hagan evaluaciones diferenciadas, no sabemos hacer evaluaciones diferenciadas y estamos inventando algunas formas de evaluar al niño que le cuesta un poco más. Acá /refiriéndose a la universidad/ no te enseñan en los ramos de educación, jefatura de curso tampoco, te enseñan teorías del constructivismo, teorías del conductismo, a hacer una rúbrica, a hacer una prueba, pero más que eso no. La última práctica que tuve fue (...) la jefatura de un curso y justo la jefatura que yo estaba haciendo el primer semestre, la profesora tuvo que pedir licencia por estrés y ahí replacé en el mismo curso que fue mucho más fácil, porque ya las conocía. Y la jefatura de acá al principio me dio miedo, porque dije, voy a hacer un remplazo pero yo no voy a poder asumir la jefatura y menos con hombres, porque me van a pasar a llevar, me dio miedo pero después dije, pero cómo no voy a poder, son personas no animales, pero de repente hay algunos que parecen animalitos, andan a empujones, a gritos (...) (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Las preferencias de régimen de los profesores/as del Liceo de Hombres

En este acápite son vertidos los discursos de los profesores con respecto a los tipos de régimen de sexo. Los profesores responden a una pregunta hipotética sobre un cambio a régimen mixto.

1. Lo mixto como reflejo social

La profesora refiere la idea de la escuela como reflejo o proyección de la vida social, donde la complementariedad de los sexos tendría su asidero en las capacidades distintas de cada género:

Extracto 81:

Orietta: Yo creo que sería mejor porque la sociedad es mixta, porque creo que es ilógico tener a las personas separadas, ¿cuál es la lógica siendo que son capacidades diferentes?, no entiendo eso. Sin embargo, creo que el colegio debería ser como un reflejo de la sociedad y la sociedad se construye. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

El discurso que esboza Orietta alude al carácter social y masculino de la valoración jerárquica de los géneros (orientación hacia el logro y el éxito), modo en que sugiere una neutralidad subyacente a las relaciones sociales:

Extracto 82:

Orietta: Pero yo pienso que esas desigualdades jerárquicas entre los géneros obviamente es un reflejo de la sociedad que hemos construido, yo creo que el hecho de valorar (...), es una cuestión que responde a una visión muy masculina de las cosas, del éxito, de los logros, me imagino yo, ojalá uno pudiese quizás igualar un poco y tener una visión más de todo, no vivir para lograr cosas sino que vivir para ser feliz

con el objetivo de uno, cómo ser feliz haciendo tal cosa y eso debiera ser en sí mismo, valorado. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Orietta opina que la escuela tendría la labor de aproximar los polos considerando sus diferencias sin jerarquizarlas (estos extremos serían lo humanista y lo matemático, que para ella simbolizan lo femenino y masculino, respectivamente):

Extracto 83:

Orietta: Yo creo que es una labor importante y justamente esto de unir los polos yo creo que ayuda simplemente a ver en las otras diferentes capacidades, pero no mejores ni peores, simplemente diferentes capacidades, y el que pueda aceptar eso, yo creo que es indispensable. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Orietta plantea la dificultad de constatar si los profesores refuerzan o incentivan estos cambios debido a que las acciones inconscientes traicionarían muchas veces las declaraciones de principios. También señala sus expectativas de una valoración de las acciones por sí mismas y desvinculadas del tema de los sexos:

Extracto 84:

Orietta: No podría contestar eso porque a lo mejor uno mismo cae en eso, por una cosa totalmente subconsciente, a lo mejor uno se traiciona y tiene el discurso y no la acción, es probable. Yo pienso que en un colegio mixto una mujer que es buena para las matemáticas va a ser super valorada y respetada por eso, igual que espero que algún día un niño que sea super bueno para coser, para tejer, también sea valorado exclusivamente porque lo sea, y no sé si actualmente eso se logra. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

La profesora considera que la coherencia de un proyecto que valore la diferencia de género –según el carácter que ella le atribuye– implicaría una transformación social que pasa por la escuela:

Extracto 85:

Orietta: Yo creo que uno, es un problema de fondo que es importante tratar, fíjate, yo creo que plantear un colegio que valore la diferencia genérica, que valore las acciones por las acciones (...), sería replantear casi una nueva sociedad, yo creo que los cambios sociales pasan a través de la educación (...) (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

TABLA X. RESUMEN DE ARGUMENTOS EXPLÍCITOS SEGÚN PREFERENCIAS DE RÉGIMEN LICEO DE HOMBRES

Tipo de Régimen	Discursos y argumentos explícitos
A favor de lo mixto	La educación mixta como reflejo de la sociedad.
	La educación mixta como complementariedad de lo diferente. La escuela con la función de acercar los polos sin jerarquizar y apreciarlo diferente.
A favor de lo segregado	Es necesario separar los sexos para lograr mejores resultados académicos porque la atracción entre los sexos es un distractivo y el involucramiento afectivo puede traer graves problemas.

2. Los profesores/as ante un hipotético cambio de régimen

Mario opina que el traspaso a un régimen mixto encontraría resistencias entre los profesores hombres, en especial con respecto a la pérdida de la tradición de este Liceo y la ruptura de las formas habituales de trabajo y de rutinas profesionales:

Extracto 86:

Mario: ahora yo creo que por tradición sería un poco resistido, a lo mejor por la experiencia que yo tengo están ahí más o menos los ánimos de algunos, pero de acuerdo a la tradición yo no lo veo como factible..., no lo veo como factible. Sí, es que están muy acostumbrados a trabajar sin mujeres, yo como trabajo me daría lo mismo, pero hay gente (a la) que le traería algunos inconvenientes (en) su forma de trabajar. (Po. Física, 50 edad, L. Hombres, 2010).

El profesor compara el colegio de hombres con el colegio mixto en el que trabaja paralelamente y considera que entre las niñas son más habituales las rencillas y la enemistad, cuestión que considera “propias de lo femenino”. Las niñas tenderían a la confrontación y la crítica hacia el profesor. También considera que las niñas generan mayores problemas para la integración y unidad de los grupos, por cuanto recelan de la fusión de un grupo con otro:

Extracto 87:

Mario: (...) a veces entre niñas es más factible encontrar “rencillas de la cosa femenina” y el pelambre y la enemistad por éste, por éste otro, es más factible que ellas te saquen en cara tus defectos y cosa que no se dan entre los varones. Es que acá /refiriéndose al liceo mixto donde trabaja/ los mayores grupos están formados por hombres y mujeres y donde hay mayor resistencia es precisamente entre mujeres, entonces eso a veces cae en rivalidad que si te vas para allá no eres mi amigo y eso se da mucho en el otro colegio. (Po. Física, 50 años, L. Hombres, 2010).

El profesor relata de el modo se resuelven y “socializan” los problemas en el colegio mixto (a un nivel de acuerdos y diferencias). De este modo se refiere a un ejercicio “cara a cara” para unir a los grupos, aunque no siempre con los mismos resultados:

Extracto 88:

Mario: ahora la forma que tenemos allá es precisamente socializar y durante una o dos semanas y hacer trabajos y decir “ustedes dos tienen diferencias vamos diciendo el por qué, lo bueno y lo malo que yo te veo”, a veces da resultado y otras no da resultado. Pero por lo menos queda claro el porqué de esa separación llamémosle así, que no puede llegar a ser más que compañeros y amigos, claro que se da como eso de los realitys del cara a cara, pero eso nos da resultados a veces sí y otras no. Es que depende del interlocutor, que si el personaje que tengo al frente no es sincero y es que en todo caso del carácter de la persona, que uno no les saca palabras, es que queda la cosa ahí (Po. Física, 50 años, L. Hombres, 2010).

Oscar considera que los estudiantes se inclinan por un régimen mixto, cuya ventaja sería el conocimiento anticipado (“prematuramente”) de las identidades de género. Según su propia experiencia escolar, la interacción con las mujeres conlleva una baja del rendimiento:

Extracto 89:

Oscar: Si uno les pregunta, ellos querrían, /refiriéndose a los alumnos/ ganan en el sentido que prematuramente van a tener la experiencia de lo que es ser hombre y ser mujer, que eso es complicado, yo tuve la experiencia como alumno de colegio mixto y de verdad que uno conoce las características de la mujer, pero pienso que lo otro es más importante, que no se bajen los rendimientos.

La entrevistadora pregunta si ve en lo mixto una oportunidad para la coeducación:

No /taxativamente/ (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Oscar señala que la condición infraestructural del establecimiento, sus instalaciones, podría llegar a ser acondicionada, pero que los conflictos emocionales entre los estudiantes no se pueden precaver del mismo modo, especialmente en lo que concierne al rendimiento académico:

Extracto 90:

Oscar: A mí eso no me importa, creo que tampoco importaría porque todo tiene solución, pero habría que adecuar todo, habría (que) tener /baños/ para varones y para damas, pero eso no es lo importante, eso se puede adecuar. Es más lo otro, en la educación cuando se involucran y lo que ellos te dirían, porque invariablemente todos terminan en relaciones que hasta pueden ser tortuosas, es complicado. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

La orientadora comenta que ha considerado la propuesta de un régimen mixto (“siempre he pensado que sería bueno”), aunque destaca las dificultades de su implementación (“habría que hacer un trabajo arriesgado”). Señala que la complementariedad de género apoyaría la reunión, especialmente con respecto a la diferencia de roles sociales. Afirma ciertos caracteres intrínsecos a los varones, como la espontaneidad (“las niñas no son así”):

Extracto 91:

Sandra: siempre he pensado que sería bueno, por qué razón, es que ahí sí habría que hacer un trabajo como bien arriesgado, ahí puede servir de hartito la complementariedad de género justamente, de la diversidad sexual, porque hay roles sociales que son distintos. Como los varones, los chiquillos son demasiado, demasiado molestos unos con otros. Con una espontaneidad que lo hacen, es que los niños que son tan espontáneos y las chiquillas no son así, yo no sé si las niñas serán más (...) hipócritas (Orientadora, 50 años, L.Hombres, 2010).

3. El aporte de las niñas a la complementariedad

Paz y Orietta consideran que las niñas tienen más iniciativa y compromiso para resolver problemas sociales dentro del curso. Las mujeres serían más pragmáticas a nivel grupal. La resolución de los problemas pasa por “asumirlo” y enfrentarlo de manera colectiva, ejercicio que ambas atribuyen al carácter femenino. En la versión de las profesoras, este carácter acentúa la desvinculación de los varones y su dificultad para aglutinarse en torno a un problema común, donde la unidad del curso ocuparía un lugar central:

Extracto 92:

Paz: Claro, las mujeres los problemas los asumen, los resuelven de otra forma, yo creo que las mujeres son super pragmáticas para ciertas cosas y una situación problemática, creo yo, un grupo de mujeres es capaz de tomar (...) y llevarlo a un final y terminar con un problema; en cambio los chiquillos si hay un problema, prevalece, se mantiene, creo que ellos no tienen la capacidad de decir, ‘ya, vamos a solucionar esto’ (...) para poder avanzar en otra cosa, les cuesta más. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Extracto 93:

Orietta: No sé, por ejemplo problemas de curso, este problema de la unidad por ejemplo. Pienso que más allá que lleguen a un fin, ellas propondrían alguna idea y saldría posiblemente de las mujeres, creo, en cambio los chiquillos por ejemplo tienen este problema de desunión, pero ellos no fueron capaces de generar una situación concreta, hagamos esto para unirnos. Tenemos un problema, por ejemplo de juntar fondos, ellos hicieron una actividad para generar fondos pero en esa actividad no se compromete todo el curso, sino que solo van algunos, no son capaces como de aglutinar. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

TABLA. RESUMEN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES /AS DEL LICEO DE HOMBRES ANTE UN HIPOTÉTICO CAMBIO A MIXTO

Las aprehensiones y resistencias al cambio	Las representaciones sobre la influencia de las niñas	Facilidades posibles con el cambio	Propuestas
a) La tradición se perdería. b) Dificultades para profesores que están acostumbrados a trabajar sin mujeres. c) Temor por el rendimiento académico de los niños por involucrarse en problemas afectivos con las niñas.	a) A veces entre niñas es más factible encontrar rencillas de la cosa femenina y el pelambre y la enemistad. b) La posibilidad de las afectividades disminuiría rendimiento.	a) Sería bueno para la complementariedad de los géneros ya que disminuirían los “garabatos” y la violencia entre ellos. b) Se conocerían entre los sexos. c) A los niños les gustaría. d) Permitiría cambiar la imagen desvalorizada que tienen de la mujer algunos niños. e) Las niñas traerían mayor iniciativa y organización a los cursos, son más prácticas para resolver problemas sociales.	No cambiar Cambiar sería muy arriesgado.

Experiencias de los profesores jefes con respecto al género de sus estudiantes

En este acápite se categoriza temáticamente el discurso de los profesores/as con respecto a la comparación entre niñas y niños en el trabajo docente. Es importante precisar que la mayoría de los entrevistados/as han tenido experiencias en liceos mixtos.

1. Diferencias de lenguaje en la comunicación con niños y niñas

La profesora se refiere a un tipo de “lengua”, “concepto” y “entendimiento” que distingue a los niños de las niñas. Aunque no atribuye este contraste a una condición especial de los varones, sí lo asocia a un uso y un “manejo” diferente del lenguaje. Esta especie de diferencia léxica demanda el aprendizaje de un conjunto de pericias instrumentales que le permiten superar o neutralizar esta tendencia de la lengua masculina. Considera que en el

liceo mixto el lenguaje de los niños, de connotación especialmente sexual, está más reprimido o moderado debido a la convivencia mixta o a la presencia de las niñas:

Extracto 94:

Orietta: Es diferente, trabajar con puros varones, de partida la lengua es distinta, los conceptos son distintos, hay muchas cosas que uno tiene que adaptar especialmente para el entendimiento de los hombres, no porque los hombres sean distintos, sino que ellos manejan un lenguaje diferente. Entonces, hay que tener cuidado con las palabras que uno dice también, porque ellos tienen, como en la edad que están, están como muy despiertos a relacionar todo lo que uno dice con temas sexuales, entonces uno tiene que tener como mucho cuidado, mucha firmeza y muchos conceptos y eso en un colegio mixto está más reprimido por lo menos, el hecho de que hayan niñas dentro de un curso, ellos no son tan expresivos en ese tipo de situación. Así que eso ha sido como, ha sido entretenido todo acá en el sentido que es aprendizaje para mí, así que eso es lo que más me ha costado “adaptar”. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Orietta señala que en presencia de una profesora, algunos alumnos tienen dificultades para plantear preguntas y observaciones vinculadas a los contenidos sexuales durante la clase de biología:

Extracto 95:

Orietta: Yo creo que a algunos jóvenes les debe costar mucho preguntar y posiblemente los comenten entre ellos, y será otro el que salga a preguntar si es que llegan (...) y hay otros que no, que son bien decididos y preguntan abiertamente cualquier cosa. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Por otra parte, Mario considera que las niñas son potencialmente más atrevidas que los varones cuando se encuentran en grupo. Las niñas morigeran su propia conducta y su vocabulario (el uso de palabrotas) en la convivencia escolar mixta, al igual que los varones:

Extracto 96:

Mario: no, yo diría que cuando hay niñas es otra la actitud, es decir las “tallas” (bromas) son más suaves, como que los varones se miden en decir sus garabatos y hacer sus tonteras, pareciera ser que al estar en presencia de las niñas hay un cierto autocontrol, lo mismo ocurre con las niñas. ¡Cuando yo hice mi práctica lo hice en un colegio de niñas y ahí lo demostró que las niñas jajaja!!, solas son más bravas que los varones, entonces pareciera ser que las niñas en contacto con varones se autocontrolan, tienden ellas a ponerse los límites, eso es lo que yo veo. (...) a ver éramos tres varones a hacer la práctica y yo me acuerdo que teníamos un tercer piso y ellas hacían una filita por la escala y cuando pasaban empezaban a aplaudir y nos decían cosas y nos tiraban cosas y para mí que era joven, era bastante molesto, no porque estuviéramos a punto de ser profesores, pero era complicado el asunto sí, sí (Po. Física, 45-50 años, L. Hombres, 2010).

El desorden es sintomático de un cambio de comportamiento entre los varones que, según Orietta, obedece a la presencia de las profesoras. Los varones distinguen su propio cambio de actitud y el motivo de esta variación, que asocian a un acto de prepotencia frente a las profesoras (“machismo”):

Extracto 97:

Orietta: Sí, los chiquillos son muy machistas y ellos mismos lo dicen, son super desordenados, tienen una actitud sumamente desordenada pero con las profesoras, entonces la mujer tiene que estar ahí constantemente. Sí, ellos tienen esa diferencia, en cambio con los profesores, los profesores nunca se han quejado de mi curso, las profesoras se quejan. Lo hemos conversado todas estas veces y una vez uno de los chicos me dio la siguiente respuesta: “lo que pasa es que a las mujeres ¿quién las entiende?”, obvio que no las entienden (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Según señala la profesora, los docentes varones tienen una mayor proximidad con los niños debido a que comparten un mismo lenguaje, una especie de código de uso común (como las palabrotas) que facilita las relaciones más horizontales:

Extracto 98:

Orietta: Los profesores varones con mayor cercanía, logran... de partida está el mismo lenguaje, de partida me consta que más de alguno debe decirles un par de garabatos a los chiquillos, nosotros jamás lo vamos a hacer, entonces ellos frente a un garabato, actúan diferente, que frente a una palabra, “oye pórtate bien o cállate”, es diferente a “¡¡cállate tal por cual!!”, entonces ahí está su cercanía. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Paz, que procede de un liceo segregado de niñas, comenta su satisfacción con la actitud solícita de los varones (en el liceo de hombres). Las niñas son menos condescendientes con las profesoras mujeres, cuestión que asocia sin solución de continuidad a una pérdida de referencia masculina. Esta actitud tendría su efecto recíproco en el colegio segregado de hombres, donde se “olvidan” las características de la mujer:

Extracto 99:

Paz: Yo estoy feliz porque ellos son muy caballeros, muy atentos, “¿profesora le llevo el bolso, la mochila?”, son muy atentos en ese sentido, cosa que las niñas al contrario, suelen ser más egoístas tal vez, hay más prejuicio. Siempre escuchaba por ahí a un teórico, no me acuerdo quién es, que en los colegios de mujeres es bueno tener profesores hombres, en el de hombres tener profesoras, se les olvida un poco la idea de mujer y allá la idea de hombres, en el sentido de ver que hay diferencias. Yo me siento muy bien acá, joven y trabajando con ellos. Pero en general conmigo son unos caballeros, son preocupados, me dijeron para el día del profesor traiga un saco porque se (va) a ir llena de regalos, les digo, “no quiero regalos, prefiero que aprendan” /y los niños dicen/ “¡No, ya aprendimos, ahora le tocan los regalos!” /ellos contestan/, son simpáticos conmigo, muy amorosos. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

2. Las diferencias entre niños y niñas para los/as profesores/as

2.1. Dos mundos diferentes: ellas más atentas a la clase y preocupadas de su apariencia, ellos de la tecnología

La profesora compara el liceo de niñas donde hizo clases antes con el de hombres y los considera mundos diferentes; las alumnas se concentran con mayor facilidad en el contenido de la clase y obedecen las llamadas de atención con mejor disposición, aunque se concentran demasiado en su apariencia física:

Extracto 100:

Paz: Hay muchas diferencias, los niñas son más respetuosas que los niños en el sentido que en la sala de clase ellas están atentas al contenido, uno les llama la atención al principio y ya luego ellas entienden, por ejemplo, en el Liceo de niñas yo quitaba planchas de pelo, encrespadores, delineadores, acá tengo que quitar celulares porque son dos mundos muy diferentes, ellas son muy vanidosas, las niñas a esa edad son muy preocupadas de cómo se ven, los niños algunos, pero creo que no tanto. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

2.2. Las niñas: mayor autonomía organizativa en la hora de Consejo de Curso

La profesora considera que las niñas tienen una mayor autonomía en la organización durante la hora de Consejo de Curso; el orden de los turnos, las intervenciones programadas, las metas y los propósitos, parecen más claros y determinados que en el caso de los varones. Los niños, en cambio, manifiestan una conducta impaciente ante las situaciones de estrés grupal (estrechez de la sala de clases, última hora de la jornada) y un desinterés en los asuntos de carácter más corporativo:

Extracto 101:

Paz: Sí, las niñas son más independientes, el consejo de curso del Liceo X (solo de niñas) era muy fácil, o sea se paraba delante la presidenta, había una tabla ordenada, las niñas respetaban los turnos de habla, eran muy críticas en el consejo de curso, queremos hacer esto, cambiar lo otro, paseo de curso acá, el polerón (pullover). Los niños no, la hora de consejo de curso para ellos es vámonos luego para la casa, no tienen algo que los une, siempre están en función del querer irse, también puede ser por la situación que estamos acá tan estrechos, que ya hemos estado toda la mañana, el consejo de curso suele ser la última hora o la primera, acá siempre es a la última hora,

entonces han estado toda la mañana con asignaturas, profesores, ya la última hora se... (Pa .Castell. 30 años, L. Hombres, 2010).

Paz explica que los niños votaron por hacer una ceremonia y un coctel en la actividad de despedida de Cuarto grado. La definición de los propósitos del curso, sin embargo, se ve mermada por las dificultades de la organización grupal, debido a que predominan los intereses por las calificaciones y el rendimiento académico:

Extracto 102:

Paz: Claro, mil pesos por niño, creo que hay siete u ocho terceros, y el resto de plata lo pone el centro de padres, o sea hay que organizar la ceremonia, más que nada saber la fecha, en mi curso decidieron el 14 de noviembre porque los cuartos se van el 20 de noviembre... pero les cuesta organizarse en función de los demás, son solamente ellos y son muy competitivos, son ellos y sus notas, aman las notas, las décimas. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

A propósito de esta competitividad, la profesora conjetura que entre los liceos emblemáticos tanto de niñas como de niños ésta se concentra únicamente en los intereses académicos y los exámenes, descuidando el área de Consejo de Curso a favor de los ramos como matemáticas y lenguaje:

Extracto 103:

Paz: El liceo de niñas era igual, no sé si serán los liceos emblemáticos que son muy competitivos entre ellos, muy individualistas (...). Individualistas, poco solidarios. A ver, había un niño en el otro tercero que tiene un tumor y lo tienen que operar, entonces 3° A (...) organizó el asunto de las empanadas, para el 18 vendimos empanadas para aportar con este niño y en función de las empanadas /ellos decían/ “no que son más caras”, no hagamos convivencia, ese día nos vamos para la casa y salimos más temprano, yo les dije: “pretendo que este curso sea el más bondadoso del colegio”, “¡¡No, no queremos!!”. Entonces lo siento: “la profesora se los ordena”... ya!!, cada uno compró dos empanadas, creo que compramos como setenta y tanto, entonces yo les digo “¿qué pasaría si alguno de ustedes estuviera enfermo, si fuera uno del curso el enfermo o alguien de su familia?”, entonces me dicen “¡¡ay profe!!, no se ponga trágica”, ellos son como que todo es para la talla (broma), se ríen todo el rato y a mí también me hacen reír bastante. Pero se logra un poco así, un poco por la fuerza y

otro poco conversando, pero son muy individualistas, si al compañero de al lado le estalla el (...), a ellos no les interesa. (...) Lo de las empanadas por ejemplo, un poco obligarlos y un poco que se dieran cuenta, por ese lado, de a poquito ir mostrándoles que afuera el mundo es eso, que también les puede tocar a ellos. Otra cosa es que todo gira en torno a la PSU en estos colegios, entonces el consejo de curso no es nada, no es lenguaje, ni es matemáticas, no (...) ninguna (...) (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Paz califica a las mujeres de “solidarias”, calidad que relaciona con actos de empatía que no dependen de demandas específicas (la solicitud de auxilio). La profesora se atribuye directamente este carácter (“somos más solidarias”). Considera que los niños son, en cambio, “racionalistas”, según un carácter que opone a los gestos solidarios y que también asocia al “individualismo” y la “conveniencia”:

Extracto 104:

Paz: No, los hombres no, las mujeres somos más solidarias, las mujeres si sabemos que alguien necesita, no esperamos que ella nos pida, vamos; ellos no, si alguien no les pide no, son muy egoístas, muy racionalistas, que primero la razón, dejar de lado el corazón, si esto no me conviene, por mucho que yo lo quiera no lo voy a hacer (...). Y la unión también, por ejemplo me acuerdo que allá /liceo de niñas/ ellas hacían grupos de estudio, ya, tal día yo voy a enseñar tal materia, acá no, nada. Una vez yo les di la idea, por qué no forman grupos de estudio, “profe, si al que le va mal es porque no estudia y si quiere estudiar, que le pida a alguien que le enseñe”, son muy individualistas, en mi curso por lo menos, al contrario del curso que tenía anteriormente que eran muy solidarias, incluso en el sentido de las cuotas del curso, si la cuota era de cien pesos, todas ponían ciento veinte para pagar la cuota de la niña que no podía, a ellos no les interesa, quién quiere polerón (pullover) o quién puede pagar polerón, no, vamos a pagar un poco más para que todos los tengan, que el que no tenga no sea el único del curso que no tenga polerón. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Oscar atribuye el orden y el compromiso al carácter de las niñas. El “compromiso” tendría que ver con un “hacer” prospectivo y una concentración que las distingue de la “dispersión” de los varones y la subordinación al interés personal (su “orden de prioridades”). También relaciona el orden con la distribución armónica del lugar de trabajo, mientras los varones no parecen inclinarse a gestionar un espacio común de estas características:

Extracto 105:

Oscar: Pienso que la gran diferencia entre las damas y los varones se da en el aspecto, uno: del orden y dos: del compromiso, o sea las niñas son mucho más ordenadas y mucho más comprometidas con lo que dicen que van a hacer, yo encuentro que los varones son un poco más dispersos y el compromiso depende si tengo ganas, si tengo tiempo o si tengo otra prioridad. Y las niñas no, en ese sentido (...), por ejemplo, tal vez por el ser femenino a ellas les cuesta mucho menos tener una salita ordenada, agradable para ellas y para todo el que va a la sala, en cambio los varones son indiferentes, al contrario, creo que ellos pueden trabajar en el desorden no les (...), a mí me incomoda. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

El profesor vincula esta característica de los varones (ser desordenados) a su propia experiencia familiar, lo que parece reforzar su tolerancia y motivar su intervención en una reacción que vendría a recomponer este déficit básico de orden. La falta de orden se manifestaría, igualmente, en la dificultad para avanzar en un plan concertado de temas en el Consejo de Curso:

Extracto 106:

Oscar: A ver, explicarme esto no sé por qué será, uno lo ve y lo vi en mi hermano, en mi hijo, ahora yo lo veo en los chiquillos, pero sí sé qué puedo hacer, les ayudo a ordenar, yo mismo le copio, cuando hacemos consejo de curso les hago la tabla, al principio se las hago y ya (...), pero de repente ellos tienden a no respetarla entonces ahí intervengo yo y les digo, respetemos la tabla y terminemos el punto, entonces es una intervención. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

2.3. Madurez diferenciada de niñas y niños

Sandra, la orientadora, observa una madurez diferenciada entre niñas y varones que relaciona con un dato determinado (“uno estudió” teóricamente que la mujer madura antes). Ella vincula la inmadurez de los varones con una conducta “infantil”, mientras asume que

la transmisión valórica requiere de un cierto estado de discernimiento. Declara que le resulta más fácil trabajar con niñas por esa misma razón:

Extracto 107:

Sandra: yo creo que las niñas de todas maneras, bueno es que yo he trabajado mucho con ellas y yo siempre noté desde que llegué acá que efectivamente las niñas son muy maduras, sí son maduras, las jóvenes son mucho más maduras, los niños son mucho más inmaduros y mucho más infantiles, la niña ya es como (...) en serio y es que si uno realmente trabaja para ese compromiso de querer transmitir ciertos valores a todas, a todas, yo diría para mí era mucho más fácil, (...) Claro si es que bueno, siempre uno estudió que la mujer (es) quizás como dos años más adelantada que los varones. (Orientadora Pa. Biol., 45 años, L. Hombres, 2010)

2.4. La representación de la mujer de algunos jóvenes

Paz considera que la representación de la mujer que tienen algunos jóvenes corresponde a una imagen desvalorizada (que denomina “vulgar” o “terrenal”) en que ésta aparece asociada a una calidad puramente sexual (“me metí con la ésta y la otra”). La profesora conduce el tratamiento de este tema al ámbito psicológico, y lo relaciona con una especie de déficit psíquico, problemas que una educación mixta ayudaría a cambiar o compensar:

Extracto 108:

Paz: Yo tengo en mi curso actualmente tres niños que tienen problemas porque tienen la imagen de la mujer muy desvalorizada, ellos el ideal de mujer que tienen es muy vulgar, es muy terrenal, eso porque en orientación un día yo les dije “saben que necesito hacer un trabajo respecto a esto, ¿Qué tipo de test psicológico puedo aplicar?”, le pregunté a esta señora, ya, me ayudó un poco, fuimos viendo qué pasaba, un apoderado también lleva a su hijo al psicólogo entonces por ahí también nos conectamos con la psicóloga de este niño, y ahí tres niños que quisieron hacer esto para ver qué pasaba, no era obligación pero los que quieran saber, y habían 10 niños que se interesaron y de esos niños, en tres la visión de mujer era muy desvalorizada, entonces en el sentido en la gran mayoría de los colegios mixtos ayudarían a que esta imagen de mujer no fuera tan

vulgar, porque entre ellos hablan de la mujer muy mal, horrible, o sea no, “me metí con la ésta y la otra y la otra...” (...) (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

A propósito de los distintos tipos de amor en la literatura, Paz interpela a los varones sobre la representación que tienen sobre el amor e intenta presentar, en el ámbito afectivo al que se alude, una relación o imagen no “estereotipada” de la mujer. La profesora plantea la distinción entre lo “sensual” y lo “sexual” como una versión diferenciada o alternativa a tal imagen, y también alejada de los intereses directos de los varones por el sexo. Los alumnos bromean y evitan cualquier aproximación seria al tema, la profesora sintoniza con su reacción informal llamándolos “pecadores”:

Extracto 109:

Paz: (...) Entonces yo siempre les pregunto “¿qué quieren ustedes?”, porque en Literatura nosotros pasamos un tema que es el amor, hay tres tipos de amor, el amor sensual, el amor idealizado y el amor mixto, entonces por eso es que quería con el asunto del test saber dónde estaba la mujer en la vida de ellos, después paso estereotipos de mujer en la literatura y ellos se acuerdan de su mamá (...), entonces todo eso se da a través del amor carnal y cuando yo dije “el amor carnal”, viera usted cómo se pararon a aplaudir, “¡¡eh eh eh!!, esa es nuestra forma”, estaban felices porque el amor carnal era todo para ellos. Cuando volví al tema del amor idealizado, “no pues profe, sigamos con lo otro”, que la “bomba 4”, que la no sé qué. Entonces uno se da cuenta de las relaciones que ellos hacen, yo les digo, hay diferencias entre lo sensual y lo sexual, para ellos no, entonces ahí ya le dije, a ver dónde está la mujer en estos niños, definitivamente hay un problema en relación a eso (...). Tocamos el amor sensual, ellos dieron sus ejemplos, qué preferían, un amor sexual, terrenal, carnal o un amor idealizado, hay ya, ya creo que el 60% del curso ya estaba pensando en el amor sensual por sobre otro tipo de amor, yo les decía “pecadores”. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

2.5. Transversalidad del tema de la sexualidad y las enfermedades de transmisión sexual en la asignatura de biología

Según comenta Orietta, profesora de biología, la reconducción de los temas de carácter sexual a la asignatura le permite concentrar sus labores de orientación en cuestiones de

orden vocacional. De este modo, la profesora prioriza los temas que considera más urgentes (el asunto vocacional por la inminencia de la elección profesional) y deriva otros hacia los espacios académicos que estima más atingentes:

Extracto 110:

Orietta: Sí... la parte de temas sexual y todo lo demás, esas inquietudes que ellos tienen simplemente yo lo canalizo a través de la asignatura, biología. Y en orientación estamos tratando otro tema que es decisiones vocacionales, porque están en un proceso, en tercero medio tienen que tomar un electivo y ese electivo evidentemente está relacionado con su vocación a la universidad o a lo que sea, entonces más que nada la orientación está más referida a eso y eso es lo que he trabajado todo el año. (Pa. Biolo., 35 años, L. Hombres, 2010).

La profesora relata cómo la asignatura de biología facilita el tratamiento de las materias de sexualidad, tales como las enfermedades de transmisión sexual y la prevención del embarazo:

Extracto 111:

Orietta: Parte con ADN, estructura del ADN, lo que son cariotipos, después se ve sistema endocrino y después reproducción, en ese tema estoy. Y ha sido muy bueno como experiencia personal porque los chiquillos están en este momento haciendo un trabajo de investigación con respecto a enfermedades de transmisión sexual y de métodos anticonceptivos, entonces se ha producido un diálogo durante las exposiciones que creo que es super enriquecedor, estoy muy contenta con los resultados que he tenido en este curso y en el otro curso. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Orietta manifiesta su asombro por la preocupación que el tema de la fertilidad y la impotencia sexual despierta entre los niños en comparación con las niñas:

Extracto 112

:

Orietta: Hay varias cosas, a mí me llama la atención por ejemplo, tienen muchas preguntas con respecto a la impotencia, tienen muchas preguntas con respecto a la fertilidad, que quizás para las mujeres, lo que yo veo o lo que yo creo, es que si bien las mujeres tienen algún tipo de preguntas con respecto a eso, no es una cosa central, fundamental, es importante la maternidad para una mujer, pero no es tan importante como yo lo veo, con respecto a un hombre, /la profesora repite las preguntas de los niños/ “¿y esto me afecta a la fertilidad?”, “¿y si hago esto también?”, es increíble. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Las inquietudes de los varones por el tema de la capacidad sexual masculina se manifiestan sin reparos, cuestión que la profesora atribuye a la falta de inhibición propia del espacio segregado masculino:

Extracto 113:

Orietta: A mí también me asombra un poco... y segundo, la capacidad sexual que para ellos es tan, creo que la sociedad exige que el varón siempre esté listo igual que un *scout*, entonces ellos también tienen como muchas dudas y muchos temores respecto a su capacidad sexual, y tienen varias preguntas con respecto a eso y lo expresan, ah!. Y lo bueno es que como son puros varones, entre ellos no tienen como ese, les da vergüenza definitivamente, pero hacen una pregunta bien, bien fundamentada y quieren saber, se nota que quieren. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

2.6. Sobre la homosexualidad y la indefinición sexual

Aunque se producen manifestaciones homófobas en su propio curso, Orietta observa una tendencia a la indefinición sexual entre los jóvenes, propensión que atribuye a la novedad de un efecto pasajero (“moda”):

Extracto 114:

Orietta: Claro, que también tienen como todo un cuento con respecto a una indefinición sexual, está muy de moda, o sea entre comillas ellos se sienten super valorados o por lo menos el hecho de ser distinto en ese sentido es importante, yo lo veo en los cursos que tengo de primero, pero no en mi curso desgraciadamente, ellos como bien machitos y quieren ser bien machitos y a los niños medio extraños los molestan hartos (...) a los que son más suaves, les dicen “ah ya, vamos todos los hombres, pero Nicolás, tú quédate aquí”, una cosa así, le hacen sentir esa diferencia y yo no creo que él sea homosexual en lo absoluto, simplemente es más suave. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Orietta considera que la intolerancia frente a la homosexualidad es motivada por cuestiones sociales y familiares que sobrepasan la influencia docente, donde el “sermón” del profesor parece relacionado con una reprimenda formal o meramente doctrinaria. De este modo, asocia los temas “valóricos” a un estrato más profundo que sus labores de orientación:

Extracto 115:

Orietta: No, yo les digo, a mí me molesta, yo esta misma conversación que tenemos, esa sociedad que construimos, esa intolerancia, esa incapacidad para aceptar a una persona distinta a ti, ¿por qué, en qué se basa, a qué le temes? Los chiquillos creo que no tienen ninguna respuesta lógica y lo segundo es que lo toman como un sermón más de una profesora, así como ya está hablando lo mismo de siempre, creo que no le toman un peso real a lo que yo estoy diciendo o lo que yo estoy tratando de defender, no lo valoran. Creo que hay una cuestión de familia muy fuerte ahí, hay cosas que pesan mucho más que yo. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

La profesora hace distinciones de acuerdo al nivel de los cursos, sobre las características generales de los niños con respecto a la tolerancia a la ambigüedad sexual; en el primer año de Educación Media, considera que, en general, los niños no se manifiestan en contra, y que en Segundo Medio se acentúa el rechazo por parte del curso:

Extracto 116:

Orietta: En primero los niños son más suaves en general (...), pero en cambio en segundo sí, en los dos segundos que yo tengo, creo que eso de jugar en esta ambigüedad sexual creo que no es tan bien vista, no es aceptada por el grupo (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Según la profesora, la ambigüedad sexual de los de niños se presenta como una ocasión para hacerse notar dentro del grupo o como una “moda” que no corresponde necesariamente a una opción homosexual, por cuanto tendría que ver con asociaciones arbitrarias o sólo indirectamente sexuales (como sentarse junto a las niñas):

Extracto 117:

Orietta: O lo molestarán pero él lo toma como una broma y es como una manera de destacar de la masa. Claro con gestos, maneras de hablar, hay muchas cosas que tú cuando entras en una sala de clases, tú los ves y ya los conoces un poco más y te das cuenta que hay unos chicos que llaman un poco más la atención, o que por lo menos pretenden llamar la atención mía, por último. A mí se me ocurre que tiene más que ver con una cosa de moda. Yo creo que sí, pero lo que te quería comentar es que yo no sé hasta qué punto la moda va a definir que ellos efectivamente asuman un rol homosexual, no sabría (...). No sé, creo que en otros colegios, me acuerdo que en los colegios donde hay mujeres hay niños que siempre se sientan con niñas y también son tratados como homosexuales, no sé si tendrán la intención de reivindicar alguna postura efectivamente (...). Pero vuelvo a decir, a lo mejor la impresión que yo tengo, tengo cuatro primeros y dos segundos, a lo mejor no es una... (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

El profesor califica la aceptación de la homosexualidad por parte de algunos alumnos como “valiente”. Mario observa (actitud que dice compartir con el director) las tendencias homosexuales de los niños en un compás de espera, también en lo que respecta a los síntomas que evidencien el carácter homofóbico (o no) del curso:

Extracto 118:

Mario: hemos tenido alumnos que sí, claro, asumen su homosexualidad, pero en el curso donde yo he trabajado no ha habido drama, hay muchachos que lo han aceptado, han tenido la valentía de reconocer su homosexualidad. Ahora en el curso que estoy, segundo año X, se rumorea que habría tres chicos que tendrían tendencias homosexuales, pero se rumorea, estamos en observación con el director pero no tenemos nada que indique que ellos tengan una diferencia a sus compañeros, no los podemos juzgar porque el chiquillo es fino, educado, un parámetro como para decirlo, pero se rumorea.

No, el típico que cuando dice algo, le critican y le silban, pero ahí es donde yo trato de fijarme en sus reacciones y lo toman con naturalidad, se ríen y tiran su “talla” /broma/, pero nada más, estamos en el veremos, pero o sea yo creo que en el curso no habría, no creo tener un curso que sea homofóbico, no habría en ese sentido de buscar por algún lado. Sí, yo creo que están mucho más abiertos en ese sentido, hay chiquillos que han asumido su homosexualidad y no los molestan, no (Po. Física, 45-50 años, L. Hombres, 2010).

Mario especifica que, con respecto a los casos de homosexualidad entre niños, el liceo tiene una norma que exige comunicar los casos a los padres, además de prohibir las expresiones amorosas públicas al interior del establecimiento:

Extracto 119:

Mario: no es que tiene /normas/ y es que acá se les declara, el aspecto que todos tenemos derechos y mientras no vayan en contra de las normas establecidas de la moral y del colegio, está bien, se les va a sancionar si hacen sus manifestaciones en el colegio, esa es la norma que hablamos con los papás, yo tengo que velar que dentro no haya manifestaciones, porque en el caso del chico que era homosexual, estaba muy enamorado de un compañero y le mandaba cartas y después al final decían que eran pareja. Yo nunca pude corroborarlo y este tema lo conversamos con los papás y quedó recontra (muy) claro que no se le iba a permitir manifestaciones amorosas dentro del colegio, fuera es su vida privada y cumplieron y mientras cumplieron, nosotros hasta ahí llegó nuestra injerencia (Po. Física, 45 -50 años, L. Hombres, 2010).

La orientadora comenta que sólo una minoría de alumnos solicitan condones o realizan preguntas relacionadas con su uso, petición llevada a cabo con una actitud más bien avergonzada:

Extracto 120:

Sandra: Por ejemplo ahora, este último tiempo, algunos alumnos, muy poquitos, hacen consultas que les da cierta vergüenza, me van a pedir condones, porque yo manejo condones en el colegio, porque nosotros tenemos muy cerca el CRIA que es el Centro Emocional de Información y Prevención del SIDA, que es una organización no gubernamental que apoya algunas comunidades (Orientadora. Pa. Biolog. 50 años L. Hombres, 2010)

En los casos de paternidad precoz que conoce Mario, los alumnos participan de la responsabilidad parental. Relata que en el colegio mixto en el que trabaja, la defensa de una niña embarazada posibilitó que continuara con sus estudios en el liceo (con el compromiso de ella y de sus padres):

Extracto 121:

Mario: no, ¡ah bueno! aquí hemos tenido, sí, pero no así que la hayan dejado, sino que han dejado embarazada a la polola, pero siguen viendo al hijo, no lo pierden de vista, los papás o los abuelos han tomado la responsabilidad, algunos que trabajan en el verano para tener plata para ayudarlos. Ahora en el otro colegio hubo el caso de una niñita que a los 13 años fue mamá y ahí es caso grave de la mamá a los 13, pero prácticamente la niña pasó a ser la hermana de la hija, la mamá la empezó a criar y todo. /Le pregunto si expulsaron a la niña/. No, ahí no porque dimos la pelea... este la niña. La mamá se comprometió a cuidarla, pero la niña se hizo el compromiso a asistir mayoritariamente, salvo cuando lo requiera, pero la niña cumplió y sacó muy buen promedio y que otras cosas cotidianas de la vida, yo no he tenido muchas vivencias fuertes en ese aspecto. (Po. Física, 50 años, L. Hombres, 2010).

2.7. Tendencia a la indiferenciación entre niñas y niños

Orietta alude a una homogenización de la conducta entre varones y niñas (refiriéndose a la idea de igualdad). La diferencia biológica (“la baja testosterona”) entre ambos no logra, según menciona, atenuar la agresividad en aumento entre las niñas, y esto debido tanto al fenómeno de equiparación (competencia, homogenización) como a la promoción social de la agresión:

Extracto 122:

Orietta: Sí, están usando el garabato, se están golpeando, fuman mucho, sí, yo creo que sí, en esa idea de homogeneizar las cosas, están compitiendo mucho y se están transformando en ese tipo de actitudes muy masculinas, sí, son muy agresivas, a pesar de que biológicamente no deberíamos ser agresivas, la cantidad de testosterona que nosotras tenemos no es tanta, pero ellos manejan esa agresividad como si fuera normal. Aparte que la misma sociedad fomenta también la agresividad, (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

2.8. Comparación entre niños y niñas en relación a lo cognitivo

Tres profesores relacionan de diversa manera la condición cognitiva de niñas y varones. Para Orietta la tendencia hacia las matemáticas o las humanidades tendría que ver con capacidades distintas de hombres y mujeres (punto de vista que acentúa al enfatizar que “un mismo problema matemático” encuentra una solución más rápida entre los varones). Oscar no ve diferencias cognitivas entre mujeres y hombres, y hace notar la paridad en ámbitos de expresión artística (el teatro). Paz, por su parte, menciona la asociación recurrente entre el lenguaje y lo femenino (a los niños que prefieren lenguaje les dicen gay), no así en el área de historia, que vinculan con lo humanista:

Extracto 123:

Orietta: Por eso yo creo que tenemos capacidades distintas, los hombres son sumamente matemáticos por decir algo, las mujeres quizás son un poco más humanistas. Yo noto que frente a un mismo problema matemático, los hombres tienen mayor capacidad para resolverlo que las niñas. (Pa. Biolog. 35 años, L. Hombres, 2010).

Oscar: Respecto a lo cognitivo no encuentro una diferencia fundamental, ni siquiera como dicen que los varones son más inclinados al área científica, a las matemáticas, no, yo pienso que hay muy buenas alumnas en esa parte, pero también muy buenas alumnas de la parte humanista o arte, y quiero decir que también en el caso de los varones he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos que son muy sensibles desde el punto de vista del arte, sobre todo aquello que se relaciona con la asignatura, el

trabajo con los niños en lo que es teatro por ejemplo, entonces chiquillos que son bien dados a trabajar en el aspecto de la construcción artística, tal como lo hacen las niñas, yo no haría ninguna diferencia fijate, no la he captado. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Paz: Los niños suelen relacionar lenguaje con niñas, si te gusta Lenguaje eres gay, ay, te gusta Historia, eres humanista, eres humanista por Historia no por lenguaje. Entonces es por la subjetividad del lenguaje, que todo puede ser, que no existe un no rotundo, acá en lenguaje les va bien en lingüística a los niños, cosa que a las niñas no, en Literatura a las niñas les va excelente, a los niños no tanto (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

La profesora opina que entre varones y niñas se abre una brecha sobre el tema de la lectura. Aquí se manifiesta una variación bien determinada: mientras las niñas leen más, los varones demuestran más destreza en el área lingüística, en la dimensión técnica de la lectura. Aquí entra en juego la distinción que hace Paz entre la “objetividad” formal de la lengua y la “subjetividad” de su dimensión literaria. A propósito de este contraste, hace notar la dispersión de las niñas frente a la capacidad de focalización de los varones:

Extracto 124:

Paz: /Ante la pregunta de si las niñas leen más/ Sí, me da la impresión, las niñas suelen leer todas los libros, acá hay niños que leen mucho, estoy segura que más que algunas niñas, pero generalizando las niñas leen más, son más responsables en el sentido de la lectura, si la prueba es mañana, leen el libro hasta que lo terminen, los niños no, con Lenguaje son muy relajados, en literatura porque en las unidades de lingüística ellos las trabajan muy bien, a las niñas se les olvida un poco, es que lingüística es más objetiva y la literatura es muy subjetiva, los textos no literarios ellos los conocen muy bien, al revés y al derecho, las niñas no. Incluso ha habido debates donde participa el Liceo de Aplicación (de hombres), el Instituto Nacional (de hombres), etc., y puede ser que los debates que organizan las niñas por ejemplo, son más (...) y por eso van perdiendo puntos, son muy dispersas, abarcan muchas cosas, relacionan muchas cosas, entonces no concretan algo específico que es lo que hay que (...), los niños no, van al punto. (Pa. Castell. 30 años, L. Hombres, 2010).

2.9. Estilos de comunicación en niños y niñas con los profesores/as

La profesora se refiere al contraste entre niños y niñas respecto de los modales, solicitudes académicas o de otra índole (trato recíproco). Las niñas solicitan o requieren ahí donde los varones exigen y emplazan, cuestión que vincula a la severidad masculina:

Extracto 125:

Paz: “Profesora, este contenido no lo sabemos, ¿lo podemos recordar?”, “no -les digo- ustedes ya lo vieron”. “No, es que el otro profesor nunca lo mencionó”, y se van atacados (histéricos) donde el profesor: “Usted nunca me enseñó este contenido” y ahora necesito (...). Las niñas no, las niñas dicen, ya pero profe, recordemos porque no nos acordamos, los hombres son muy duros para decir las cosas porque a veces no les importa qué puede pensar el otro o cómo se va a sentir, yo siempre les digo, hay formas y formas de decir las cosas, ustedes utilizan siempre la peor, cuando tienen problemas con el inspector, con un profesor, pero van a la pelea, las niñas no, buscan la forma, son muy frontales los niños, entre ellos también, pueden ser hasta violentos de repente y por eso vamos a la pelea al tiro... (...) (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

Estando juntos, las niñas moderarían el vocabulario de los niños y su conducta agresiva (también frente a las niñas), lo que la profesora atribuye a algún tipo de enseñanza cultural o familiar:

Extracto 126:

Orietta: No, porque yo creo que un niño cerca de una niña actúa diferente, por último, quizás en su casa le dirán tienes que respetar a las niñas, algo les tienen que enseñar sobre eso, (...), entonces dicen menos garabatos, son menos agresivos, se comportan diferente. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

2.10. Los niños, más críticos que las niñas durante la dictadura

La orientadora destaca la disposición crítica, analítica y organizativa de los varones con respecto a la dimensión “cultural” o “sistémica” del entorno. En este sentido, Sandra

conjetura que la demanda de protagonismo social puede ser un factor determinante para que los niños asuman esta postura. La educación se vuelve integral o “completa” debido al interés y al trabajo independiente de los estudiantes:

Extracto 127:

Sandra: yo pienso que sí, activas sí, bastante activas, yo creo que he notado una gran diferencia (en) los alumnos varones de este liceo por lo menos, son bastante más críticos, observadores, incluso niveles de análisis que ellos hacen son increíbles, porque cuando llegué a este liceo, yo llegué en plena dictadura y ellos captan todo, todo, no solo el tema de las asignaturas, sino que todo en lo que estamos inmersos, el sistema en el que estamos inmersos, la política y es que tienen una tremenda sensibilidad y una tremenda organización. En dictadura, por ejemplo, aquí (...) yo me impresioné, mis alumnos (actuaron) de manera realmente sorprendente y (...) muchas personas.

No sé, yo creo que también cultural, porque en aquellos tiempos quiénes ocupaban cargos políticos eran puros varones, entonces el varón se proyectaba mucho a eso, de que en el liceo muchos varones y es que se hacía mucha proyección de tipo político y con protagonismos sociales importantes, o sea realmente inteligentes, es que se notaba una muy buena formación propia de ellos, por lo que leían, filosofía, historia, qué se yo, era una educación muy completa en ese sentido y de toma de conciencia real de lo que estaba pasando, sí, enorme. (Orienta., Pa. Biol., 55 años, L. Hombres, 2010).

La orientadora localiza la diferencia entre en la actitud crítica y la participación política de niños y niñas en el ambiente más represivo del liceo:

Extracto 128:

Sandra: no, no, yo diría que era un mundo totalmente aparte, como prohibido, como prohibido hablar del sistema político en el que estábamos viviendo, yo lo sé porque en la sala de profesores en los ficheros en ese tiempo (...) nadie siquiera se hubiera atrevido a hacer una cosa así, y acá, no. (Orientadora, Pa. Biol., 55 años, L. Hombres, 2010).

2.11. Sobre la elección de carreras y el sexismo

La confusión en la orientación vocacional se presenta principalmente entre la vocación y el aspecto funcional de las profesiones:

Extracto 129:

Orietta: Evidentemente siempre orientadas en este tipo de carreras que son como las top, las más conocidas. Tengo un chico que le gusta la Literatura pero no sabe dónde estudiar, tengo chicos super dispares porque quería estudiar uno Informática y Medicina que son cosas como opuestas, entonces dentro de toda esta confusión que tienen que está bien para la edad que tienen que estén confundidos, pero es bueno que se den cuenta que están confundidos. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

Los alumnos que se orientan a ramos atípicos o no universitarios, como Fuerzas Armadas y Cocina, tienen dificultades para comunicar sus ideas vocacionales a la familia y privilegian el contacto más dócil con las madres que con los padres:

Extracto 130:

Orietta: Yo creo que sí, creo que tienen como objetivo la universidad la mayoría de ellos, tengo en mi curso algunos chicos que no se atreven a decirle a los papás que ellos no quieren entrar a la universidad y que quieren entrar a Investigaciones (policía), quieren entrar a las Fuerzas Armadas y hay otro que quiere ser cocinero, estudiar Cocina Internacional, la mamá me cuenta que esto lo habla con ella, pero no con el papá, el papá por ningún motivo, o sea ahí hay una barrera que tiene dos años para determinar definitivamente si eso es lo que quiere. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

La profesora observa la contraposición entre los intereses de los estudiantes y las ventajas económicas de las carreras tradicionales, propiciadas especialmente por el padre:

Extracto 131:

Orietta: Supongo yo que es nuestra sociedad, tal vez a un cocinero no le ve perspectivas, a pesar de que las tiene, a lo mejor hay un poco de ignorancia también de parte de él y piensa que las carreras tradicionales son las que les dan sustento a él para el futuro. (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

La intensidad con que los alumnos rechazan la elección de la carrera docente es considerada por Orietta como una reacción contra las profesiones de connotación femenina (como “diseño” y “educación”), también debido al estigma de homosexual entre sus compañeros. La profesora reprueba los estereotipos sexistas por “ilógicos” y “arbitrarios”, en una relación que considera incompatible con un proyecto social:

Extracto 132:

Orietta: Profesores tampoco, yo, por ejemplo, he hablado de profesores y dicen “¡¡ah no, no quiero ser profesor!!”. Y lo otro que creo que va en desmedro o causa drama de alguna manera decirlo, es el hecho de estar en un colegio de hombres, que ellos no pueden expresar que les guste diseño, por ejemplo, si es que hay algún niño que le guste “el diseño”, lo calla porque si no lo van a tratar de homosexual o cosas por el estilo (...), le dicen “ya, tienes que ser hombre” y tienen la cuestión de machos muy inculcada, que triste que sea así. Me cuestiona un poco en el sentido, insisto que yo siempre me pregunto: ¡la sociedad que estamos construyendo!, ¿qué sociedad estamos construyendo? y la construimos con los chiquillos, de partida, entonces que todavía... ese tipo de rasgos, ese tipo de discriminaciones tan arbitraria, tan ilógicas se sigan manteniendo, lo encuentro... (Pa. Biolog., 35 años, L. Hombres, 2010).

La orientadora constata un “sesgo de género” en la elección de carreras al comparar su trabajo como orientadora en el liceo de sólo niñas y en el actual de hombres. Las niñas se decantan por las carreras humanistas, salud, psicología y biología y (“muy pocas por el área matemática”). Atribuye esta forma estereotipada en la elección a una cuestión cultural y a un cierto anacronismo:

Extracto 133:

Sandra: sí, cuando llegué a este liceo me llamó mucho la atención cuando hice el estudio de las elecciones que hacían los alumnos cuando hacían la PSU el porcentaje altísimo, altísimo en las carreras de ingeniería y tecnología y más o menos ésa sigue siendo la tendencia. Y las niñas efectivamente elegían más la parte humanista, muy pocas, excepcionales, más bien del área matemática, porque el área de la salud, la biología, la psicología también. A mí se me ocurre que era más por un fenómeno cultural, que es como las carreras de varones, ingeniería y las otras las de mujeres, pero hoy en día eso como que se ha ido superando, no tengo experiencias en estos tiempos de trabajar solo con las alumnas, pero solo lo que uno se informa, de acuerdo al ingreso de las carreras, las matrículas, se habla del tema, porcentaje de varones y mujeres que tienen en las carreras que ahora se ha ido masificando tanto en esas carreras que antiguamente eran más bien privativas de los varones o viceversa o un varón por ejemplo, ver un varón estudiar enfermería y obstetricia, hoy día no sé cómo se verá eso pero antiguamente era como medio extraño o párvulos. (Pa. Orientadora, Pa. Biolog., edad 55 años, L. Hombres, 2010).

Respecto al tema de la elección profesional de los varones, Oscar conjetura un carácter “sociológico” vinculado a las ventajas económicas de las carreras científicas como principal motivo del desequilibrio en la elección profesional de niñas y varones. Su presunción se contrapone al carácter biológico (según dice, no se trata de mayor o menor “inteligencia”) asociado a tal elección. También observa que las áreas humanistas en el liceo no requieren de un mayor reforzamiento —sí las matemáticas—, de lo cual deduce la habilidad de los estudiantes en las áreas humanistas:

Extracto 134:

Oscar: Yo pienso que la explicación puede ir por el lado que ellos ven que las carreras asociadas al área matemática son mejor pagadas que las asociadas a las artes y las humanidades y no por una razón de mayor o menor inteligencia, entonces ellos se dedican al área matemática, por ejemplo yo nunca veo un taller para reforzar la parte de lenguaje, pero siempre de física, química o matemáticas, para ellos es como “más fácil” el lenguaje, la historia. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Las niñas no desatenderían así el aspecto económico de la elección profesional en razón de su pareja masculina, lo que las eximiría de emprender carreras de competencias científicas. Considera que el aspecto “vocacional” es fundamental en la carrera de pedagogía:

Extracto 135:

Oscar: A ver, yo creo que eso es sociológico, siento que las mujeres siempre van a tener a alguien que les va a aportar, desde el punto de vista económico cuando ellas tengan su pareja. Que es un poco lo que pasó con mi hija, ella estudió párvulos en la Universidad Católica teniendo la posibilidad de haber estudiado Medicina y ella optó por una carrera que es muy difícil y muy mal pagada, peor que (...) y estudia los mismos años y tiene una mayor exigencia, las alumnas del politécnico también tendían a estas carreras porque para ellas era “más práctico”. Me da la impresión (...), claro, se supone que son más fáciles, pero por lo que yo he visto tanto en este colegio, como en el de niñas, no son carreras que vocacionalmente se puedan enfrentar de manera muy fácil, porque la vocación de profesor no es fácil, pienso que detrás del profesor tiene que haber una vocación porque si no (...), de sacrificio, de locura. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

Hay una dimensión global, dice Oscar, en que la posesión “material” se ha impuesto por sobre el desarrollo (la “realización”). Aquí, el profesor asocia sin escalas el fenómeno social con la recurrencia docente a esquemas caducos –se refiere a la elección sesgada en la vida profesional por parte de niños y niñas–, reincidencia que delega a un acto de ejecución automática o “inconsciente”:

Extracto 136:

Oscar: Claro, yo creo que revertir eso es muy difícil, sobre todo en el concepto que el país está, en que el consumismo, el materialismo se ha impuesto, entonces la felicidad se asocia más que a una realización, a la posesión. Y uno incluso como profesor puede repetir esos esquemas, inconscientemente, uno puede orientar a lo mejor a que las niñas continúen haciendo ese tipo de actividad y los varones sigan en esto otro. Y volviendo a lo que dije anteriormente de que las mujeres tienen la posibilidad de complementar su sueldo o dejar de trabajar directamente porque van a tener alguien que la sustente, y la sociedad dice que el hombre es siempre el que lleva el sustento a la familia y la mujer es como complemento, aun cuando en la

realidad las mujeres sean el sostén de la familia. (Po. Castell., 50 años, L. Hombres, 2010).

2.12. Apoderados y género

El aumento de la asistencia de los apoderados hombres a las reuniones llama la atención de la profesora en el liceo de niñas, la mayoría de los apoderados asistentes eran hasta hace un tiempo atrás sólo mujeres:

Extracto 137:

Paz: Me ha llamado la atención porque vienen muchos papás, mucho más que cuando tenía consejo de curso en otros colegios: puras mujeres, pero acá en este colegio, a lo mejor porque es de hombres, vienen muchos papás. Y esta actividad que se va a hacer en octubre para juntarnos nació principalmente (como idea) mía, que era tan importante juntar papás e hijos y lo tomaron los papás muy en serio, se hizo una reunión entre la directiva de los padres y después entre la directiva de los niños y se está tratando de hacer. El presidente del curso expresó que él quería la unión del curso, que ése era su objetivo como presidente, así que vamos a ver si lo consigue. (Pa. Castell., 30 años, L. Hombres, 2010).

CUADRO DE ADJETIVOS ADJUDICADOS A NIÑOS Y NIÑAS EN LICEO DE HOMBRES

Comparaciones	Niños	Niñas
Actitudes respecto a la participación en el aula durante las clases	<ul style="list-style-type: none"> - Desordenados, espontáneos. - Poco respetuosos del grupo. - Infantiles. - Atentos, caballeros. - Relacionan todo con lo sexual. - Bromistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más ordenadas y buenas para organizarse. - Comprometidas Interesadas en lo colectivo. Maduras. - Morigeran la conducta de los niños. - Vanidosas, preocupadas de la apariencia.

Estilos de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> - No hay diferencias y si paridad en lo artístico. - Mejores para lingüística. - Son más estratégicos. - Matemáticos. - Racionalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay diferencias y si paridad en ámbitos artísticos. - Mejores en literatura. Leen más. - Son más dispersas. - Humanistas.
Respecto al estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Exigentes en lo académico pero confrontacionales, van a la pelea y no se ponen en el lugar del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las niñas menos confrontacionales.
Respecto a los afectos	<ul style="list-style-type: none"> - Ellos más centrados en sus intereses, racionales. - Tratan a las mujeres como objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más preocupadas del otro.
Valores positivos o negativos atribuidos al otro	<ul style="list-style-type: none"> - Francos, directos. - Individualistas. - Egoístas. - Más centrados en sus intereses y prioridades que en la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más solidarias, hipócritas.

ÍNDICE DEL LICEO MIXTO

Calendario de Cambios de Régimen del liceo y Tipo de Investigación

Sobre la elección profesional de los/as profesores y género

1. La elección de matemática como oposición al estereotipo de género en la elección de carreras
2. El padre preocupado por el futuro económico de la hija
3. Vida familiar, trabajo y género

El área de consejo de curso para los profesores/as

1. Un área de mayor cercanía con los estudiantes
2. El interés por la formación valórica de los estudiantes
3. La pérdida de horas en la función de jefatura
4. El consejo de curso y la relación con los OFT
5. Falta de visibilidad y reconocimiento del trabajo de jefatura

El primer tránsito desde liceo sólo de hombres a liceo mixto en 1985

1. Los motivos de la incorporación de las niñas al liceo de hombres en el año 1985
2. Las expectativas de profesoras y profesores con la llegada de las niñas
3. Malestares de género entre los profesoras/es por la llegada de las niñas
 - 3.1. Malestares de género en relación a los estilos comunicacionales de las profesoras/es
 - 3.2. Resistencias por la llegada de las niñas y atribuciones genéricas a sus modos de ser
 - 3.3. Malestares de género vinculados a aspectos comunicacionales considerados más propios de las niñas
 - 3.4. Malestares de género vinculados al terreno académico
 - 3.5. Lo positivo del cambio a mixto

El segundo tránsito del año 2007: la separación de niños y niñas de los Primeros y Segundos Medios en salas distintas

1. Los argumentos a favor de la separación
2. Preferencias a favor de lo segregado
3. Argumentos de los profesores/as a favor de la educación mixta
4. Observaciones de algunos de los directivos sobre el comportamiento de niños y niñas durante la separación del año 2007

5. Evaluación de las profesoras/es sobre su experiencia con los cursos mixtos y unisex tras la separación del año 2007
 - 5.1 Consideraciones de los miembros de la directiva sobre el género de sus colegas
 - 5.2. Presuntas razones de los/as estudiantes y sus preferencias

Percepciones de género de las profesoras/es sobre los niños y niñas en el liceo mixto

1. Pérdida actual de jerarquía del profesorado
2. Falta de metas entre los estudiantes: la obligación de ir al colegio
3. El contexto social y la influencia en los estudiantes
4. Desinterés académico y género
5. Los jóvenes: influencia comunicacional y modelos
6. Sobre la compostura personal de niños y niñas
7. Formas de liderazgo entre algunos varones y *bullying*
8. Las niñas: moderadoras del ambiente en los cursos mixtos
9. Las niñas y las disputas amorosas
10. Nuevas formas de agresión entre las niñas
11. Disipación de los roles típicos de género
12. Persistencia de la conversación en las niñas
13. Niñas y niños: participación, burlas y recelo

Aspectos cognitivos de la comparación

1. Niñas “hormiguitas” y niños inteligentes
2. Lenguaje de niños y niñas
3. La elección del área humanista en las niñas
4. Las diferencias entre niñas y niños en la elección profesional
5. Competencia por los resultados entre los varones
6. Homosexualidad y lesbianismo

III. RESULTADOS DE ENTREVISTAS A PROFESORAS Y PROFESORES DEL LICEO MIXTO

Los resultados aquí expuestos han sido divididos en cuatro secciones: la elección profesional de los profesores; el sentido de la labor de jefatura de curso; las preferencias de régimen por los profesores/as; y las representaciones sobre el género de niñas y niños.

CALENDARIO DE LOS CAMBIOS DE RÉGIMEN DE SEXOS REALIZADOS EN EL LICEO

AÑO	REGIMEN	ACTORES	TIPO DE INVESTIGACION
1950 a 1982	Liceo de Hombres		
1982 - 2007	Liceo Mixto		
2007	Liceo Mixto, con separación en 1º y 2º Medio	Solo niñas y profesora jefe	Etnografía acompañada de cámara de video
		Solo niños y profesor jefe	Etnografía con cámara de video
2010	Mixto	Solo profesores/as	Entrevistas

Sobre la elección profesional de las profesoras y género

En este liceo, a diferencia de los otros dos establecimientos, algunas de las profesoras entrevistadas se posicionaron más ampliamente en la entrevista considerando sus propias rutas profesionales y su elección de carrera. En este acápite se exponen sus discursos sobre la elección profesional de la carrera de pedagogía.

1. La elección de matemática como oposición al estereotipo de género en la elección de carreras

La profesora comenta que postergó su vocación pedagógica por sus estudios de ingeniería y esto como una forma de manifestarse a favor de la competencia de las mujeres en las carreras técnico-ingenieriles. Tras retomar su vocación pedagógica, este episodio reivindicativo en el comienzo de su vida profesional es considerado por ella como una “guerra estéril” o una motivación momentánea de carácter más bien exterior a sus intereses más auténticos:

Extracto 138:

Jessica: Mis hijos están grandes, uno es abogado y la otra está en la universidad, para mí es una entretención, me agrada dar clases, siempre desde la universidad supe que tenía esa vocación pero como que no le hice caso y la eche a un lado y dije “no, tengo que estudiar ingeniería por esta cosa de...” botar como estos símbolos de que sólo las mujeres estudiaban carreras de... entonces yo voy a ser ingeniero y es que uno se mueve con un montón de parámetros que son errados, quizás en el momento no, pero después lo ves en perspectiva y lo ves como que diste una guerra un poco estéril y es que yo saqué mi ingeniería, pero no era lo que me llenaba a mí (...) (Pa. Matem. 50 años, L. Mixto, 2010)

Jessica destaca que sus intereses se orientan a las relaciones personales y a la labor pedagógica, un apoyo humano y afectivo que tiende, de este modo, a contraponer a la enseñanza disciplinaria (las matemáticas, en razón de su contenido, aparecen aquí en una oposición directa con lo “humano”):

Extracto 139:

Jessica: (...) me gustaba más enseñar, me gustaba ese contacto con los niños, esa relación con las personas, de no sólo enseñar la matemática, la disciplina, sino que un aporte afectivo que muchas veces es más de lo que tu enseñas, aquí por ejemplo hay niños que tienen situaciones dramáticas, entonces hay veces que te piden ayuda, a mí me han pedido ayuda, quedo impresionada porque no estoy acostumbrada a eso y es que digo profesora de matemáticas, da lo mismo de que sea, porque me piden mucha ayuda en ese sentido, entonces encuentro que la sociedad está muy brutal, con esa violencia y entonces me cuesta eso a mí, me cuesta ese manejo (Pa. Matem. 50 años, L. Mixto, 2010)

El relato de Leonora plantea la influencia modélica de su elección profesional (las profesoras de matemáticas en su escuela secundaria), influjo que la profesora asocia a un elemento trasgresor con respecto al rol normativo de la mujer (esposa, madre):

Extracto 140:

Leonora: cuando yo era adolescente, estaba prácticamente en 2° o 3° medio, eran humanidades, pero más menos lo que hubiera sido hoy, tuve muy buenas profesoras de matemáticas y eso me hizo que me gustara la asignatura. Yo tenía un tema también en mi época, que un poco esto del machismo, que los varones eran los capos y nosotros éramos las que íbamos a irnos a la casa a casarnos pa’ tener hijos, yo me oponía un poco a eso y me gustaba mucho la asignatura. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

La profesora se refiere a sus primeras experiencias vocacionales en los comienzos de su vida escolar asociando la destreza disciplinaria (con las matemáticas) a un tipo de habilidad pedagógica (enseñar a otras compañeras, jugar a la profesora). En este trance, la cuestión de

la aptitud se halla relacionada con la autoestima y el poder de la evaluación (la referencia a la calificación, al “revisado” y los “vistos buenos”), que vincula a su vez con la capacidad de mando o dirección:

Extracto 141:

Leonor: Y empecé a darme cuenta que tenía habilidades y eso significaba que cuando hacía pruebas me sacaba 7 y yo me creía inteligente, y la diferencia (...) era inteligente; y entonces tenía mucha habilidad para explicarles a mis compañeras en la sala de clases en la pizarra, nos quedábamos en horas extras haciendo clases y yo tenía mucho dominio de curso (...). Y entonces yo sentí, hace rato que yo tenía esa necesidad de enseñar, tenía mucha vocación, no sé, metodológica, de enseñanza, de ayuda social; yo misma me entretenía en mi casa (...), y la firma de la profesora, ahora (...), pero en ese tiempo el “ok”, el revisado, el visto bueno, el “7”, las profesoras tenían esa letra tan firme, bonita, la pasaba fantástico. Entonces empecé a darme cuenta que mi área iba por la vocación de ser profesor, quizás la diferencia iba un poquito por la asignatura que no la tenía muy clara, porque tenía habilidades para varias asignaturas entonces. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

La distinción que aporta Leonor entre el aspecto didáctico y la asignatura (matemáticas en este caso) aparece subordinado a una concepción disciplinaria o temática (así se entiende la referencia al “traspaso a ingeniería” que le sugiere su esposo), separación que se diluye en la vocación pedagógica. La pedagogía sería, en el alcance que ella le asigna a su estatuto vocacional, la reunión armónica de la disciplina y la enseñanza:

Extracto 142:

Leonor: Y en este minuto si usted me pregunta qué me gusta más, si ser profesora o la asignatura, las dos cosas me encantan; soy tan feliz haciendo clases, como tan feliz enseñando matemáticas. No tengo una claridad absoluta si me gusta más mi asignatura, o hacer clases, porque hay gente a la que no le gusta hacer clases, pero a mí me encanta dar clases, siento que tengo una vocación y no me equivoqué en elegir la profesión. Porque yo tenía, y lo digo con mucha honestidad y modestia, tenía buenas notas, tenía buena habilidad para la asignatura. Cuando yo conocí a mi esposo, él también es profesor de matemáticas y me decía, “oye cámbiate a ingeniería, tienes

muchas pasta para eso”; pero yo no quería, yo quería ser profesora, es lo que a mí me gusta, si volviera a nacer lo volvería a hacer. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Según relatan los primeros episodios de su elección profesional, la profesora plantea en los términos de una divergencia la dicotomía que contribuyó a su dispersión inicial. Los “recursos internos” se hallan separados de la “preparación”, mientras esta última responde a un interés funcional (“¿para qué sirve?”) y donde la primera está afiliada al “sentido de la vida”. La elección vocacional se encontraría atrapada en esta discrepancia, que la profesora resuelve por el lado de los acervos internos relacionados con un patrimonio familiar (el “laboratorio”) y con la investigación:

Extracto 143:

Karina: Yo quería ecología... entre ambientalista... la licenciatura me interesaba, lo que tenía que ver con conducta. Yo escogí eso... neurobiología... trabajé... en laboratorio con animales vivos, sacrificar al animal (...) Me metí a educación porque vi que existía investigación en educación. No sabía cuando salí del colegio, no sabía que existía investigación en ciencias sociales. En Valdivia estuve casada y encontré un libro de Magendzo (especialista chileno en Educación, Curriculum y Formación Ciudadana)... Me llamaba la atención la conducta y me regalaron un libro sobre la estructura social de las hormigas, después cuando entré a la universidad fue un tema la sociobiología. (...) Mi mamá trabajaba en laboratorio... muestras de mariscos, yo cuando era chica la visitaba en un laboratorio haciendo cultivos de bacterias, para mí no era ajena la vida de laboratorio.

Yo era buena lectora, en mi casa había un libro de un ministro de agricultura... “Sobrevivencia de Chile” y ahí opté por la ecología... los nudos ambientalistas (...). Estuve dos años para dar la prueba de aptitud, no tuve un camino recto. Ecología ambiental, inglés... He sido muy errática y me preguntaba de qué iba a servir. Lo que determina el futuro es lo que uno tiene adentro, le hace sentido en su vida (...) el futuro es lo que uno tiene adentro, por eso termina. Me hace sentido lo que habla Víctor Molina (profesor de psicología del aprendizaje en la Universidad de Chile) de las competencias... que al final, uno termina haciendo lo que tiene como recursos internos, no sólo para lo que está preparada. (Pa. Biolog. 40 años, L. Mixto, 2010).

Karina separa la carrera de la vida profesional asociada al desempeño laboral. El carácter fructífero (los dichos de los profesores que la marcaron en su elección profesional) de la vida profesional, más integral y fáctica que la “carrera”, consiste en una labor diaria y persistente (“todos los días”), es decir, según un ritmo vital y duradero que ella misma se ocupa de legar y transmitir a los estudiantes (la reiteración de la enseñanza del profesor):

Extracto 144:

Karina: Que no se encierren en la carrera profesional, porque no es todo. El lugar donde van a terminar es donde quieran trabajar..., me lo dijo un profesor de ciencias, que me ha servido mucho, esto “tiene que gustar porque lo vas a hacer todos los días”. Justamente yo les digo: “tú tienes que hacer lo que haces todos los días. Te vas a tener que levantar para hacer tal cosa”. (Pa. Biolog., 40 años, L. Mixto, 2010).

2. El padre preocupado por el futuro económico de la hija.

Hirma relata la preocupación de su padre por el futuro financiero de su elección profesional, que contrasta con la inquietud de la madre por la obtención del título universitario (que “terminara” la carrera). A diferencia de la madre, la preocupación del padre perfila la proyección útil, más que la señal emblemática del grado profesional:

Extracto 145:

Hirma: porque yo cuando chica era gimnasta, practicaba gimnasia artística y las que hacen las ruedas, la voltereta, ese tipo de gimnasia practicaba y me gustaba y me gustaba cuando era más lola (joven) y desde los 9 años hasta los 20 y en la universidad era de la selección, no del grupo y es que siempre se arman grupos en la universidad, porque me gustaba y a pesar de que mi papá me decía “los profesores no ganan nada”, entonces claro yo iba con esa predisposición y lo otro es que yo ya había quedado en ingeniería en alimentos, pero yo no era muy buena para química, para matemáticas sí, pero para química y física no era muy buena y eso me resistió en estudiar ingeniería en alimentos y era más buena para la gimnasia y me resultaba mejor estudiar gimnasia. (...) Mi mamá me apoyo lo que fuera que sacara una carrera... lo que fuera, que la

terminara. Mi papá mas preocupado que cuanto iba a ganar y si me iba a poder mantener... ellos eran compañeros de curso... (Pa.Ed.Física,40 años, 2010)

3. Vida familiar, trabajo y género

Las profesoras vinculan su vida privada a la profesional, donde el trabajo se supedita a las demandas de la vida familiar. Para Jessica el cambio de ingeniería a licenciatura en matemática provoca un acomodo “hacia abajo”, donde la didáctica vendría a tutelar el paso de lo complejo a lo simple. En el caso de la segundo, para Marta, la etapa profesionalización comienza una vez concluido el período de crianza:

Extracto 146:

Jessica: La recibí el año 1988 y trabaje 3 años como ingeniero de repuestos para la minería, pero yo tenía dos hijos chicos..., yo soy casada, mi marido trabajar en ENAP, no necesitaba, entre comillas, trabajar, y me quedé con mis hijos, pero siempre estuve ligada a la matemática, entonces, después estudie en la USACH licenciatura en matemáticas... tengo dos profesiones /se ríe/ entonces ahora voy a seguir un postítulo o postgrado en la Universidad Católica, en Curriculum, Evaluación y Didáctica, que me interesa mucho... aprender esa parte, porque sé que me falta en ese sentido, yo sé mi materia, pero necesito alinear en ese sentido, como que quizás me proyecto más compleja para los alumnos y necesito bajar un poquito. (Pa. Matem. 50 años, L. Mixto, 2010).

Marta: (...) yo me titule en marzo, pero la verdad es que yo estudié tarde. Me casé, tuve hijos primero y estudié después, los dos están grandes, pero mis estudios los hice y comencé hacer clases temprano, como en tercero y aquí ha sido una muy buena experiencia. (Pa. Castell., 45 años, Biología, Liceo mixto, 2010).

El área de consejo de curso para los profesores/as

1. Un área de mayor cercanía con los estudiantes

Olga, la profesora de la dirección del liceo, considera que la exigencia protocolaria y de procedimientos está vinculada principalmente con los contenidos, lo que desplaza el área del consejo de curso a un ámbito informal que facilita las relaciones directas con los alumnos:

Extracto 147:

Olga: (...) yo creo que el consejo de curso es una instancia súper importante, porque es el momento, digamos, en alguna medida, informal, del punto de vista de que (...) no tenga que tener un protocolo, un ordenamiento, sino, que no hay contenidos de por medio, en los cuales tú (sic) puedas relacionarte con los alumnos. (Pa. Ed. Física, 40años, UTP, L. Mixto, 2007).

Según señala la profesora, la ausencia de este ámbito de relaciones de mayor horizontalidad con los estudiantes es desventajosa para las labores del profesor jefe. La preponderancia de una función de control y demanda académica se contrapondría, así, a los aspectos de reciprocidad y acogida hacia los estudiantes. Olga también hace notar la exacerbación actual de las exigencias académicas en los colegios con bajo rendimiento:

Extracto 148:

Olga: (...) yo creo que para un profesor jefe, no tener consejo de curso, (...) es muy perjudicial, porque tú te relacionas solamente con los alumnos desde el punto de vista de la exigencia, que en este minuto es como primario en todos estos colegios /refiriéndose a los de bajo rendimiento académico/. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP. L. Mixto, 2010).

2. El interés por la formación valórica de los estudiantes

Las profesoras manifiestan directamente su interés por la preparación valórica en razón de su mayor relevancia formativa. La instrucción académica o el aprendizaje de contenidos, aparece como una función reemplazable o maquinal –de ahí el acento en el “dictador de contenidos”–, afín a la transmisión más que a la formación educativa:

Extracto 149:

Leonor: A mí me interesa la parte valórica. Uno debe dedicarse a formar personas y no mera instrucción... (Pa. Mate., 60 años, L. Mixto, 2010).

Marta: (...) de hecho a mí me interesa bastante la parte de la formación valórica y es que más que un dictador de contenido, dedicarse a formar personas que a formar, no ser eruditos de liceo (Pa. Biolog., 45 años, L. Mixto, 2010).

3. Las pérdida de horas en la función de jefatura

La disminución de las horas (a 45 minutos) hace que las funciones de orientación y Consejo de Curso se confundan, y que las demandas del trabajo deban ser atendidas en horas de descanso que limitan con la vida privada de los profesoras (la pausa del recreo para profesores y alumnos). La profesora considera que el aumento de las horas permitiría una mayor dedicación a los aspectos formativos de los estudiantes (la decisión del aumento de horas está, no obstante, en manos de la dirección del liceo). Esta disminución de horas y dedicación al Consejo de Curso también altera la sensación de un “aporte” formativo para las profesoras:

Extracto 150:

Leonora: Antes teníamos dos horas /refiriéndose al consejo de curso/, sus problemáticas y orientación, más entrega de valores, sentía que uno estaba aportando algo... que aportáramos algo... se ha perdido... dentro de la asignatura

destinan un par de minutitos para ver los problemas. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Inés: lo que pasa es que yo creo que hace unos dos años atrás, había una hora de 45 minutos de consejo de curso y orientación y ahí eran dos cosas distintas y en uno se veía un tema y en el otro de rendimiento y disciplina, y dejaron poco espacio para los chiquillos de recreación y ahora se restringió a 45 minutos y es súper complicado, y hay que tocar temas y es que los niños tienen que ver alguna anotación, porque es la única posibilidad que tienen, y es que uno tiene que resolver una cantidad de cosas en 45 minutos, que unos quieren organizar algo y otros que están con los apoderados viendo notas, entonces un sinfín de cosa que es muy complicado.

E: ¿optaron por una hora ahí?

Inés: no hay una respuesta muy clara, entonces por lo tanto no tiene una actividad muy definida, por ejemplo el otro día yo no podía hacer otra cosa, me planteé que tenía que hacer eso y es que querían ver notas y es que las visitas de los apoderados después y es que cuando estaba haciendo mi asignatura tenía que ocupar mi tiempo para ver a los apoderados, es que es muy poco tiempo (Pa. 40 años, Lenguaje L. Mixto, 2010).

Hirma: sé que es tan poquito tiempo (...) Depende del colegio aumentarlas (...) Claro, es que es muy poco, es que no alcanza hacer nada, o sea hay cosas que sí vemos, pero es que me gusta el tema de jefatura y del adolescente. (Pa. Ed. Física, 40 años, Física, L. Mixto, 2010).

Olga: De todas maneras, el problema está, como te digo, en el tiempo, porque de hecho (...) el consejo de curso, llegan los delegados con la información de sus organización y ahí se les fue media hora, tienen que organizar las actividades del curso con las cuotas que (...) y ahí se te acabó, entonces aquí en general se presentan mucho (...), en el fondo los profesores jefes lo que terminan (...) fuera de su horario que ya los alumnos no están, son trabajos administrativos, pero para trabajar con un alumno, el profesor tiene que dejar el recreo. (Pa. UTP, 50 años, L. Mixto, 2010).

4. El consejo de curso y la relación con los OFT

La profesora (encargada de la UTP) hace notar que el tratamiento de los objetivos fundamentales transversales (OFT) sólo tiene cabida en el área de Consejo de Curso, y esto debido a que la exigencia de los resultados hace que los contenidos sean prioritarios en los subsectores o asignaturas:

Extracto 151:

Olga: Creo que es la única instancia real en la cual tú puedes trabajar en la transversalidad. En los objetivos transversales (...) O sea, que en este minuto se diga que los objetivos transversales deben ser tratados en todos los sub sectores, eso no es factible, porque las exigencias de los resultados te llevan a tí a trabajar contenido, contenido, contenido (...) Por lo tanto, todo lo que son los objetivos de la transversalidad, de la formación, de los valores, de la ética de los muchachos, no se puede trabajar si no existe un consejo de curso bien estructurado, bien planificado y muy activo. Acá en el colegio, como concepto, no tengo claro cómo está definido, pero yo creo que no ocupa uno de los lugares principales (Pa. Educ. Física, 50 años, UTP, L. Mixto).

5. Falta de visibilidad y reconocimiento del trabajo de jefatura

Para Hirma el trabajo de jefatura conlleva un seguimiento de largo aliento y de poco reconocimiento por parte de los alumnos: el desencuentro entre sus intentos por incentivar el rendimiento, las exhortaciones y consejos que dirige a los alumnos, y las reacciones de frustración y desánimo de los estudiantes, genera un ambiente desmoralizador:

Extracto 152:

Hirma: es que la jefatura que uno le coloca el mayor empeño, pero no siempre se nota tu trabajo, porque tienes mucho trabajo por atrás, por ejemplo, yo siempre hablo con los apoderados que vienen a las reuniones y después no vienen y es que los chiquillos no ven eso, que yo veo las notas, que estoy pasando las notas a mi computador, haciendo seguimiento y ellos no lo saben y yo los estoy viendo a los que tienen problemas y con posibilidades de repetir y estoy atenta y eso, pero yo no les digo a ellos, les digo que tienen que estudiar y les pregunto, pero ellos se lo toman como mal y es que ellos están mejorando su nota en el primer trimestre pero tienen que subir mucho las notas porque si no, no les va alcanzar, entonces dicen que yo los bajoneo (deprimir), además que tienen mucho desorden. (Pa. Ed. Física, 40 años, L. Mixto, 2010).

La profesora, que además es parte del equipo directivo del liceo, considera que los profesores jefes deberían ser seleccionados (la referencia al “test”), según atribuye una condición especial a esta área. La actividad de la jefatura de curso exigiría una dedicación especial y un estímulo en la dedicación exclusiva de horas de trabajo (remuneradas) para que la percepción de este ámbito cambie entre los profesores (no sea percibida como un “castigo”):

Extracto 153:

Olga: Ahora, yo creo que a los profesores jefes deberíamos aplicarles un test, que no sé cuál, para ver quiénes son profesor jefe y quién no, porque el profesor jefe, además tiene el registro de que en el fondo está castigado, porque tiene más trabajo que hacer que los profesores, se supone que el que no es profesor jefe, se siente más liviano porque no tiene encima toda esta pega (trabajo) para la cual no tiene tiempo suficiente, apoyo (...). Yo voy a tocar el tema de que los profesores jefes puedan tener horas (...) para que puedan trabajar con los alumnos. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP. L. Mixto, 2010).

El psicólogo del liceo considera que los OFT deben ser trabajados como red con las asignaturas. La imagen de la “red” es planteada aquí en oposición a las “parcelas” o el nuevo carácter epocal de la dispersión del conocimiento (“el mundo que les tocó vivir”). La idea de compartir las “prácticas” supondría, según dice, una relación nueva y satisfactoria para alumnos y profesores (“refrescante”):

Extracto 154:

Nicolás: La mirada es muy refrescante, lamentablemente la hora de Consejo de Curso es una hora que esta puesta y muy mal aprovechada, pero además que sea significativa para el alumno pero también para el profesor... que estos temas transversales sean efectivamente transversales y que sean tratados como red por las distintas asignaturas y cumplan la función para la cual fueron pensadas, porque nos dedicamos a hacer clases no más y dada la situación actual, el mundo que les tocó vivir... las parcelas son cada vez... los que no están en condiciones de compartir, es una desventaja... lo que vamos a compartir es el conocimiento. Compartamos

nuestras prácticas... no son nuevas, pero sí que la mirada y el enfoque sea refrescante. Permita sumar y no restar. (Psi. 40 años, UTP, L. Mixto, 2010).

El primer tránsito desde liceo sólo de hombres a liceo mixto en 1985

Como se señaló en el historial de este liceo (ver Metodología), este liceo estuvo adscrito originalmente a un régimen unisex, sólo de hombres, hasta que en el año 1985 pasó a mixto. Y el siguiente cambio tuvo lugar en el año 2007, cuando se llevó a cabo un plan piloto para cambiar del régimen mixto a segregado, separando en los dos primeros años a niños y niñas en salas separadas, aunque con recreo conjunto. Los resultados han sido divididos según estos momentos para hacer notar los cambios y los discursos de estas diversas fases.

1. Los motivos de la incorporación de las niñas al liceo de hombres en el año 1985

Los/as profesores/as que vivieron el proceso de transformación de régimen en 1985, consideran que el cambio no fue motivado por objetivos o propósitos relacionados con la cuestión del género. Las niñas habrían sido incorporadas por motivos puramente operativos y de supervivencia del establecimiento (la disminución de la natalidad nacional o sectorial, el surgimiento de colegios subvencionados que incidió en la disminución de las matrículas en general):

Extracto 155:

Leonor: Y toda la vivencia de cuando ya se fueron incorporando los primeros años, primero 2 niñas por curso, después 4, 6, hasta que (...). En este colegio, en particular, yo no me atrevería a dar una opinión muy categórica, pero mi percepción fue que hubo una baja en la demanda de la cantidad de vacantes para el colegio, el colegio empezó a perder alumnado, entonces iba en desmedro también de la labor del docente en cuanto a las horas; entonces o nos quedábamos solamente con un sexo, que en ese minuto eran varones y perdíamos horas, y se perdían profesores, o incorporábamos niñas y entonces seguíamos todos con la misma carga horaria y no pasaba nada en términos de

lo que significaba la pérdida de horas. No tengo la sensación de que se hayan incorporado a las niñas con un sentido o un objetivo, o un propósito específico de que el género era importante, sino que más bien fue por una situación económica, diría yo... O sea porque fue perdiendo, fue perdiendo, yo diría que hubo una época en que parece que hubo mucho control de la natalidad, y eso hizo que fue bajando la cantidad de adolescentes y llegó un momento en que se notó, había poco alumnado adolescente, por lo menos en la comuna o en el sector. Que nosotros además abarcamos esas comunas; la Comuna de Macul, Peñalolén, La Florida, se notó una baja por lo menos de varones, y entonces se vio en la necesidad de incorporar a las niñas, no tengo la sensación personal, puede ser que esté equivocada, que haya sido por un problema puntual de que el género era importante. (Pa. Mate. 60 años, L. Mixto, 2010).

Sylvia: Yo llegué el 73. Después de la dictadura, cuando llegaron. Estaba Juan Pérez. Con Juan Pérez llegaron, él las trajo a las mujeres y fue una de las cosas que yo le dije “que a mí no me gustaban”. “Pero Sylvia, necesitamos...” /gesticula simulando lo que le dijo el director/. (...) Primero yo trabajé con puros hombres. Yo llegué siendo de hombres. Pero nunca tuve problemas. Salvo 2 o 3 cabros, pero cuando empezó a bajar la tasa de natalidad y las matrículas empezaron a escasear, hubo que llevar mujeres. (Ex–Pa. de Hist. del liceo Mixto, 50 años, 2007).

2. Las expectativas de profesoras y profesores con la llegada de las niñas

La profesora ve en la llegada de las niñas la posibilidad de morigerar la conducta verbal de los varones (referencia al vocabulario) y una opción de sublimación de carácter sexual (ésta sería la alusión al comportamiento sexual, sin vías de evasión, de los alumnos con respecto a los “estampados” en la sala de clases):

Extracto 156:

Lucila: la idea de llamar acá a las chicas, para que, de alguna forma, el vocabulario de los muchachos se redujese, digamos, la forma de expresión que tienen: que es en que cada frase va repleta de disparates. Entonces, se pensó en reunión general de que tal vez con la presencia de las niñas esto iba a acabar.

(...) a eso se sumó lo que existe corrientemente, yo creo que en todos los colegios, (...) el desarrollo sexual implica de que ellos vayan estampando en las sillas, en las mesas, todos los órganos sexuales; eso es corriente en los primeros y segundos años, no sé si será lo mismo en 7° y 8°, no tengo idea porque no he hecho; pero, ya cuando están en cuarto medio como que se vienen a calmar y ya no dibujan. Entonces, fue el segundo aspecto, nosotros consideramos para que llegaran las chiquitas y terminar con eso.

(...) Si, me toco primero, fue como otra realidad, porque también cuando acá se hacían fiesta, baile... los niños decían, no tenemos niñas, tenemos que ir a otros colegio... pero acá tienen las niñas todas sus cosas (...). (Pa. Jubi. 65 años, Castell. del liceo Mixto, 2007).

Tras la incorporación de las niñas, el rendimiento académico habría menguado en razón de un efecto de dispersión de la concentración (la atracción física entre los jóvenes, situaciones puntuales de embarazos adolescentes). La presencia de las niñas, su madurez prematura con respecto a los varones, aparece vinculada a una habilidad en el “manejo” o la manipulación hacia los niños:

Extracto 157:

Pedro: quizás la parte estudio no era tan malo, pero se fue “chacreando” (perdida del carácter propio de una situación) ... Las niñas con un despertar anterior, manejan a los niños... los mueven, el problema del embarazó precoz... Fue ocurriendo... Algunos serán con los niños del colegio, pero otros... foráneos. Si el niño es interesante... entonces la niña es bonita... todos interesados, preocupados (...). (L. Mixto, Po. jub., 65 años, Hist. 2007).

Juan, el director del liceo, valida las explicaciones dadas por los profesores/as sobre los motivos meramente operativos del traspaso de liceo de hombres a mixto (la disminución de estudiantes por las razones de control de natalidad y la proliferación de los colegios particulares subvencionados), y afirma, elusivamente, que la calidad del liceo mermó desde la llegada del régimen mixto:

Extracto 158:

Juan: Para ser franco, deben haber muchas razones, no sé, voy a dar percepciones que pueden... estar equivocadas, partió a nivel nacional...el año 80, 81, por lo que viví en el XXX /se refiera a un colegio del sector que era sólo de niñas, y que actualmente es mixto/ en base a un control de la natalidad, no había alumnos en los municipales, floreciendo los colegios... los subvencionados. Y los fiscales se quedaron sin alumnos, hubo que recoger lo que viniese, porque si no nos

quedábamos sin matrícula. Ese fue un golpe muy fuerte (...). Aquí, sin entrar en discusiones de género, cuando era de hombres, era bueno. Algunos señalan que el factor que se haya hecho mixto puede haber influido. (Director, Po. Filos. 55 años, L. Mixto, 2007).

3. Malestares de género entre los profesores/as por la llegada de las niñas

3.1. Malestares de género en relación a los estilos comunicacionales de las profesoras/es

Las profesoras/es que manifiestan expresamente su preferencia por los alumnos varones, coinciden en que se trata de ciertas formas personales o estilos interactivos que hacen el trato más compatible con éstos (y no así con las niñas). La llegada del régimen mixto genera malestar entre los profesores debido, especialmente, a un cambio en la modalidad de comunicación con los alumnos. El trato con los varones demandaría una comunicación que establece una jerarquía clara (“voz de mando”). La calidad de la voz, el “tono” y el modo en que quedan asignadas las relaciones de control y funcionamiento de la clase, no concuerda con las supuestas exigencias de empatía de las niñas, como la condescendencia en el trato. Las niñas parecen más dóciles ante los llamados de atención, mientras los varones requieren de un mayor énfasis en la reprimenda:

Extracto 159:

Sylvia: Y te digo que las primeras mujeres que llegaron, yo no las soportaba para nada, porque yo estaba acostumbrada, hasta el día de hoy, a la voz de mando, y les molesta a las niñas cuando no me conocen bien. Entonces tengo un tono distinto. Yo no era la profesora de “¡¡hola linda, preciosa!!”, no. Yo siempre he trabajado con cabros (chicos) de media. De 3° y 4° medios, cabros jodidos (de mal comportamiento), por mis horarios. Iba en la mañana y en la mañana estaba los 3° y 4°” (...) (Ex –Pa. Hist. Edad, 50 años, L. Mixto, 2007).

Olga: Porque yo soy re (muy) pesada, o sea, yo tengo un humor medio Le Luthiers (medio sarcasmo sarcástico) para las cosas y ellos me conocen. Jamás me sonrío con ellos ni me meto en la vida personal, que lo hacen mucho otros colegas. Yo

parezco paco (policía), y en general los cabros que dejan de tener clases conmigo, reclaman. Pero entran a conocerme y aún con esta personalidad fuerte, con los varones, en cuanto a disciplina, necesito tres o cuatro (llamados de atención). Con las niñas, uno. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

3.2. Resistencias por la llegada de las niñas y atribuciones genéricas a sus modos de ser

La profesora se refiere a la resistencia de parte de los/as docentes del liceo en el trabajo con las niñas. Los/as profesores, pero especialmente las profesoras, habrían visto alterados sus hábitos y la dinámica de trabajo en que se sentían más cómodos. Las niñas, o este elemento irruptor en la convivencia habitual del liceo, habrían trastornado principalmente las relaciones de autoridad y jerarquía a través de un comportamiento indócil asociado a su condición femenina (que es calificado de “altanero” por la resistencia a los llamados de atención y por los mensajes corporales y las gesticulaciones frente a los demás compañero/as). Esto último se entiende por la alusión de Leonor a la respuesta apacible que encuentra en los varones, de acuerdo a una relación cruzada con la madre. El par madre-hijo no tendría las mismas estructuras que la paridad femenina madre-hija. Estas declaraciones apelan de manera directa al hábito (o la “rutina”) en que se establecen las relaciones filiales de cara a la conducta (la docilidad de los varones se manifiesta en el reconocimiento más espontánea de sus faltas, en las mayores señales de respeto), y hace notar una preferencia (favorecimiento o actitud obsequiosa) que gobernaría la relación de la madre hacia los hijos varones (calificada de “machista”):

Extracto 160:

Leonor: Bueno, en mi experiencia de algunas compañeras de trabajo estaban tan acostumbradas a trabajar con varones, que se vinieran las niñitas fue un poquito un caos, era como una situación un poquito incómoda; había mucha gente que no quería, se oponían a la idea de integráramos a las chicas.

(...) Lo que pasa es que nosotros estábamos acostumbrados a trabajar con varones, porque el varón y es lo que te planteé, en alguna medida es más dócil, algo tienen los varones, no sé si porque las mamás somos más machistas en el sentido de

regalonearlos (mimar) más y que ellos están acostumbrados a lo mejor a que la mamá les llame la atención, no es tema para ellos llamarles la atención, entonces generalmente cuando uno le llama la atención a un chico, el chico es dócil y asume, y se enoja qué sé yo, pero siempre con respeto y muchos agachan la cabeza; la niñita es más altanera, la niñita es contestadora y si no, la queda como mirando y mira pa' todos lados con los ojos, como de ¡”!ay irá a terminar luego!, ¡no estoy ni ahí con lo que me está diciendo!”, la chica en ese sentido es más altanera. (L. Mixto, Pa. Matem. 60 años, 2010).

La relación entre profesoras y alumnas estaría marcada por el tipo de carácter propio (o “natural”) de las niñas, un rasgo femenino que, en todo caso, las profesoras no comparten. Aquí las declaraciones se refieren a las reacciones directas de los varones (reacciones recíprocas, aunque pasajeras de molestia) en contraste con la conducta indirecta (mensajes contradictorios, persistencia del rencor, opiniones silenciadas) excesivamente sensible de las niñas (llantos y recepción personal de los mensajes):

Extracto 161:

Lucila: Entonces, desde ese punto de vista, a mí, en forma muy personal te lo digo, me gustaba más trabajar con puros hombres, a raíz de que su carácter y su personalidad son muy diferentes -es natural- que las damas; las chicas siempre están diciendo algo que no corresponde, te dicen algo y ellas al segundo dicen lo contrario a sus amigas, y eso uno lo capta; en cambio, el varón, desde que llega acá, se enfrenta, se enoja, nos enojamos, nos ponemos en la buena, no ha pasado nada, y la característica de las damas es tener cierto rencor siempre y se continúa (Pa. Castell. jub., 2007).

Olga: Segundo, que existe una sensibilidad que te permite relacionarte con ellos en una multi variadas formas, en cambio las niñitas tienen la sensibilidad, el resquemor, a una niñita en un minuto dado le puedes hacer una broma seria y si no te conoce mucho, termina llorando y afectada, en cambio los varones en general son más directos, pueden decir, “profesora sabe qué, yo considero que esta clase que usted está haciendo es una fomedad (aburrida)”. Las niñas no lo van a decir. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

3.3. Malestares de género vinculados a aspectos comunicacionales considerados más propios de las niñas

Sylvia hace constar su experiencia en los tres regímenes para sustentar su preferencia por los varones:

Extracto 162:

Sylvia: He trabajado con mujeres, solas, allá son sólo mujeres y he trabajado mixtos y he trabajado con hombres solos en mi vida. He tenido de todo. Me quedo con los hombres, por sobre todas las cosas. Porque son más honestos, son más cariñosos también, menos quisquillosos, las chicas son más mentirosas, más complicadas, más “cahuineras” (intrigantes), todas esas cosas. Todos esos defectillos los encuentras así. Pero cuando es mixto, como que eso se pierde un poco, hay otras motivaciones, otros intereses, pero cuando son niñas solas, son terribles. Los chicos no. “¿Usted quebró el vidrio niño?”- “sí, profesora, y llora el otro”... /le dice a una niña/ “¿Usted quebró el vidrio?”- “¿cuándo?, a mí, pero...”. Ahí reaccionan distintas las niñas. (Ex Pa. Hist., 55 años, L. Mixto, 2007).

3.4. Malestares de género vinculados al terreno académico

La profesora comenta que la preferencia de los varones por su área, el área de matemáticas, y por el futuro profesional asociado a ella (ingeniería, arquitectura), la vincula personalmente al sistema segregado sólo de varones, por cuanto las niñas se orientan pronunciadamente hacia el “área romántica” o humanista:

Extracto 163:

Leonor: Lo que pasa es que yo tengo un tema particular en este colegio en términos de la asignatura (...) antiguamente, por lo menos cuando este colegio era sólo de varones, como mi asignatura es matemáticas, el interés de la mayoría de los varones era estudiar ingeniería o el área de la ingeniería, o arquitectura, todo mezclado con la asignatura de matemáticas; por lo que tengo la sensación, en lo personal, que tener

colegios sólo de varones para mí era mucho más grato, en cuanto a que todos estaban tratando de entrar a la universidad a estudiar ingeniería, que hoy día que son damas, y en las niñas su área no es precisamente matemáticas en la gran mayoría de las chicocas (chicas), casi siempre ellas va un poco más al área humanista, va un poco el área romántica. Entonces de repente en ese sentido, desde el punto de vista mío, personal de la asignatura, añoro un poquito más cuando este colegio era solamente de varones. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Según señala la profesora, el carácter social del liceo estaba vinculado a los sectores medios, nivel que se habría perdido con la llegada de las niñas. Aquí, la atribución de predicados como “agradable” o “dócil” a la convivencia escolar con los varones se halla relacionada a este cambio de carácter social, también vinculado al interés por ingresar a la universidad por parte de estos últimos. La llegada de las niñas, su presumible procedencia social baja, es presentada a través de un cambio en la calidad de la convivencia y de sus reacciones (conductas “altaneras”, “rebeldes”):

Extracto 164:

Leonor: Entonces a nosotros eso nos pasó la cuenta, porque estábamos acostumbrados a trabajar con varones que eran tiernos, niños buenos, nivel socioeconómico medio, porque antiguamente este colegio era más nivel socioeconómico medio, eran niños dóciles, niños buenos, amorosos, agradables; porque su intención, como le decía, era llegar a la universidad, entonces era muy fácil llamarles la atención, o entrar a alguna situación a veces de conducta... dóciles. En cambio las niñas como son más rebeldes, como un poquito más altaneras, ahí hay un poquito más de (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

La predilección de Olga por los alumnos hombres, tendría que ver con una aptitud más desarrollada con la disciplina que ella imparte, es decir, con su rendimiento y la facilidad de un trabajo más expedito en su área (esto es, en virtud de su crecimiento físico y muscular de los varones y las “potencias básicas” ligadas a la Educación Física, como la fuerza, la potencia y la velocidad):

Extracto 165:

Olga: Pero con los varones en cuanto a resultados, necesito un minuto, con las niñas, diez. Yo prefiero y me es mucho más fácil si tú me das a elegir, suponte, hay colegios que separan en educación física a hombres y mujeres. Yo elijo los hombres (...) primero que hay un desarrollo... mucho más rápido en mi área. (...) además sumado que te digo, puede ser una desviación profesional, porque en lo físico, obviamente el desarrollo es antes que en la mujer. De todas las potencias básicas, fuerza, velocidad y... potencia. Entonces lo que te demora 10 minutos en sacar con un niño, puedes estar 3 días con una niña". (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

La profesora atribuye la falta de desarrollo físico en las niñas a un tipo de socialización (desde la infancia) que tiende a inhibir los movimientos de mayor fuerza y potencia. La permanencia en "la casa" como señal de sedentarismo e inmovilidad, es también ligada a una remanencia generacional en que la niña preserva su calidad femenina y pasiva. La preocupación por los detalles ornamentales de la apariencia física (las "uñas") se contraponen al desarrollo deportivo, donde la única ventaja comparativa entre niños y varones es el juego de la cuerda, recreo habitual de las niñas fuera de la asignatura:

Extracto 166:

Olga: Porque la niña en la casa, no juega a la pelota, la niña no tira piedras, o sea, las que lo hacen o las que saltan la reja o las que salen a correr a la plaza son la excepción, la gran mayoría, todavía queda esta tendencia a la "señorita", que no se le vayan a quebrar las uñitas, por lo tanto no juego voleibol, ni básquetbol ni nada con pelota "porque se me pueden quebrar las uñas". Y eso viene todavía como de herencia de otras generaciones, las nuestras y las anteriores. Entonces la niña tiene mucho, mucho menos desarrollo. Tú le pasas a un grupo de varones una pelota y ellos les dicen con el pie, con el pie, con la mano, con la mano y siempre van a saber algo qué hacer. Las niñas le tienen miedo, en lo único que logras que la niña lo saque antes que el varón es en el salto a la cuerda. Porque es un juego de niñas. Hay toda una... que viene de la socialización hacia adelante, que en la parte de rendimiento físico es muy notorio y que solamente tú encuentras una niña que tenga mejor rendimiento que un niño, cuando esa niña tiene una especialización deportiva o hace un deporte en otro lugar o es seleccionada del colegio, entonces ahí puede que supere a los niños. Ahora, las niñas sí dentro de su mejor logro,

superan el más bajo de los varones, pero no alcanza a ser un 50%. Hoy día tomé varios test en un séptimo básico. Tengo que hacer una tabla de rendimiento diferente para los hombres y para las mujeres. En una tabla de varones, si yo parto la mayor cantidad de abdominales que hicieron en 30 segundos, un varón te puede haber hecho sin mayor esfuerzo, 30 y 30. Con suerte sacas 17 y 18 de una niña potenciada. (Pa. Ed. Física, 55 años, L Mixto 2007).

3.5. Lo positivo del cambio a mixto

Considerando los cambios en 1987, Leonor valora positivamente el cambio a régimen mixto desde el punto de vista de la socialización juvenil (las actividades en común y la preparación para la universidad). No observa mayores ventajas en la reunión con las niñas en el aspecto académico, y considera que los resultados del rendimiento para niños y niñas tienden a la paridad:

Extracto 167:

Leonor: Al tiempo yo diría que fue para mejor, hay actividades que se hacen en conjunto, como por ejemplo los bailes; antiguamente los niños se tenían que vestir de niñas, y las niñas de varones, o sea que no tiene sentido, es una tontera, pero en ese sentido yo encuentro que sí, que está bien acostumbrarse a trabajar con el otro y la vida está hecha de hombres y mujeres. Entonces de repente las niñas que son solamente de colegio de niñas, o al revés los varones, se encuentran en la universidad con el género contrario y a veces se incomodan, no están acostumbradas, hay temas que son complejos, en ese sentido yo creo que ha sido un aporte. Pero en el resultado académico no tengo claridad, yo diría que hay una igualdad, hay niñas muy buenas, hay varones muy buenos, hay niñas muy malas y hay varones muy malos académicamente hablando, así que no tengo una claridad. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Segundo cambio del año 2007: la separación en Primeros y Segundos Medios de niños y niñas en salas distintas

Con respecto a la decisión del cambio de régimen el psicólogo relata que en su gestación esta decisión se basó en informaciones recabadas durante su paso por la universidad, donde una profesora les informó de esta investigación. Posteriormente, esta misma investigadora visitó el liceo para iniciar el cambio:

Extracto 168:

Nicolás: Cuando yo estudié, en algún minuto llegó a mis manos un documento de un trabajo que se estaba haciendo en Europa, en Suecia... o digamos Europa, en donde se trabajaba... mixto pero con cursos diferenciados y habían, por lógica, eliminado u aislado un distractor. Se lo planteo al director. La invitábamos al colegio y a ella le interesó la idea, y vio que podría haber problemas por el hecho de ser mixto, si por el sostenedor se iba a permitir esto (...). (Psicólogo, 45 años, UTP, 2007).

1. Los argumentos a favor de la separación

Los argumentos a favor de la separación por sexos aducen que la etapa evolutiva en cuestión acentúa comportamientos recíprocos entre hombre y mujeres (los hombres intentan exhibirse durante las clases y demostrar autoridad ante sus pares) que provocarían irrupciones en el aula, dificultarían el desarrollo de la clase e inhibirían la participación de las niñas (por las bromas de las que son objeto):

Extracto 169:

Nicolás: Debido a la edad en que están los niños, un varón de 14 y 15 que quiere hacerse el lindo con la niña o quiere demostrar... mayor autoridad ante sus pares varones, cae en actitud que significa una pérdida de tiempo. Se lucen más, se muestran más, el más gallo y... eso genera una mayor dificultad dentro de la sala de clases. Si sacamos a las niñas y dejamos a los varones, todos son varones ya no

tengo que hacer esfuerzo... todos estamos luchando por lo mismo, entonces decae el ímpetu. Y las niñas que se quieren ver bonitas. (Psicol. UTP, 40 años, L. Mixto, 2007).

Ximena, profesora de la UTP, aborda la intención de género o el carácter educativo de la nueva separación de un modo puramente disciplinario, refiriéndose al impacto en el rendimiento como única motivación del cambio:

Extracto 170:

Ximena: No hay intención especial. La idea es mejorar la parte disciplinaria y probar si, como dicen algunos especialistas, se evidencia en el rendimiento académico. Estando juntos tienen más distractores como género... de mirarse, de pololeo, de mandarse mensajitos. Mira, lo que pasa es que yo he leído algo sobre este estudio que hay... que muestra que los cursos de mujeres logran un mejor rendimiento académico que los de varones. (Pa. Castell. 50 años, UTP. 2007).

Para el psicólogo, la separación del régimen zanja el factor de distracción e influiría indirectamente en la mayor participación de las niñas en los cargos de representación política en las direcciones estudiantiles. Los diversos comportamientos de niños y niñas, y sus modos de expresión, son también referidos a diferencias biológicas (distinto funcionamiento de los hemisferios cerebrales de hombres y mujeres), motivo por el que la segregación facilitaría la concentración en sus propios proyectos (de niños y niñas) en este nivel etario:

Extracto 171:

Nicolás: Las niñas se expresan de una manera que los niños podrían tomar a la broma, se da el inhibirse de participar, en cambio, si somos pares de un mismo género o nos apoyamos todos o reman todos en contra la corriente, actúan en bloque y de alguna manera por el repórter de los profesores...
Lo vimos el año pasado. Las niñas tienen que tener mayor participación, es cierto que tenemos una presidenta mujer /refiriéndose a la presidenta de la república pero en los mixtos son varones /los que más participan/. Desde la directiva de curso en

los cursos mixtos los presidentes son varones. En las reuniones de centros de alumnos el presidente y el delegado son varones. El año pasado, cuando se hizo una postulación hubo 4 listas, la que sacó menos votos es la que la presidenta era mujer. Hoy la directiva está compuesta sólo por hombres a excepción de la secretaria de acta. Esa asignación de roles en un curso de sólo niñas se evita.

Desde cosas como el lado cerebral que actúa con mayor incidencia en las niñas y qué significa eso. Lo mismo con los niños. Capacidad de proyectarse de niños y niñas de acuerdo a su edad... (Psicol. UTP, 40 años, L. Mixto, 2007).

2. Preferencias personales a favor de lo segregado

La profesora de educación física prefiere trabajar con las niñas debido a la mejor organización de la clase. La separación le facilitó la organización en el trabajo, aunque destaca el carácter personal de esta predilección (“para algunos profesores era terrible”):

Extracto 172:

Hirma: como el conflicto, a mí me gustaba más separado, sí, pero es que a los demás profesores no les gustaba porque decían que las niñas eran muy gritonas y los niños se colocaban más inquietos. Yo lo viví bien, porque a mí me tocaba las damas, entonces al final tenía a las damas, o sea en la clase de educación física y podía hacer las clases más organizadas, claro, pero no para todos los profesores, para algunos profesores era terrible. (Pa. Ed. Física, edad 40 años, L. Mixto, 2010).

Olga plantea que las niñas, como grupo, pueden llegar a ser más disruptivas de la clase que los varones (más violentas y fuertes). Considera que las niñas y los niños se sienten atraídas/os o buscan amigos/as entre los alumnos más ordenados/as y aplicados/as:

Extracto 173:

Olga: Yo creo que un grupo de niñas que quiere molestar, que no quiere hacer clases, puede incluso ser más fuerte y violento que un grupo de niños... o sea, para un hombre, en un curso de hombres, sacarse puras malas notas, tener 200 anotaciones, en este minuto en lo único que le sirve, es dárselas del cartel de choro (audaz) y asume el rol de choro, para ninguna mujer es “choro” el gallo que le va

mal, que se porta pésimo, que no sé qué... O sea, pueden reírse de él, pero no van a ser sus amigos, no va a ser a quien van a recurrir para estudiar ni para crear un grupo de estudio. Entonces yo siento que es más vergonzoso, si lo podemos calificar de alguna manera, a la persona que le va mal, frente (...) al sexo opuesto, que cuando son todas igual que tú, te das cuenta, porque además está en la etapa ésta de la adolescencia, que está con interés, o sea, si está el “cabro” (chico) que le gusta en la sala, la “cabra” (chica) va a tratar de ser lo mejor posible. Si no le resulta ser la mejor posible y ser la mejor alumna, va a tratar de buscar destacar por alguna forma. Y ahí siento que tienen que estar el profesor para canalizar a ese niño que empieza a tratar de destacar, de buscar reconocimientos o marcar presencia con el desorden o con el bajo rendimiento, para orientarlo o para intentar orientarlo. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

3. Argumentos de los profesores/as a favor de la educación mixta

Parte de los argumentos a favor de lo mixto recurren a la composición dual de la vida social, integrada por hombres y mujeres. El nacimiento sería el punto de arranque natural de esta “mezcla” de los sexos. Según Olga, la igualdad de los sexos constituye una demanda social cada vez más expansiva (que abarcaría instituciones tradicionalmente masculinas como el ejército o la universidad), una tendencia socialmente imperante que validaría, por tanto, la reunión escolar entre hombres y mujeres:

Extracto 174:

Olga: Como yo siempre fui partidaria de los cursos mixtos, porque considero que uno en la sociedad vive en forma mixta, ¿te fijas?, no me parecía y menos en Media, porque además ahora en los jardines están integrados, en la básica están integrados, en todos lados están integrados, entonces el separarlos a mí la verdad no me convencía. Pero yo creo que una persona, cuando sale del colegio y entra a la universidad, entra a relacionarse a otro mundo y creo que la mezcla ojalá fuera desde el principio de hombres y mujeres y si no, a lo menos al inicio de la Media, porque yo creo que si tú durante toda la enseñanza Básica y Media estás trabajando solamente con gente de tu mismo género, debe haber una dificultad a nivel de universidad, hay muchos más resentimientos y temores desde el punto de vista de la relación de personas si no la has trabajado con el sexo opuesto. Yo creo que la mezcla es parte del proceso en el cual nosotros nos desempeñamos, o sea, yo creo que todo minuto de nuestras vidas, desde que nacimos, compartimos con hombres con mujeres, ¿te fijas?, entonces no creo que el hecho de separarlos

en un minuto dado, signifique un beneficio. Me voy a la otra instancia, donde yo trabajo, la universidad. En la universidad la mejor alumna puede ser una mujer o puede ser un hombre. Y el que “se echa” lo ramos (reprueba) y se tienen que ir, puede ser una mujer o un hombre. Ya ni siquiera existen, ni en la fuerzas armadas existe la exclusividad del sexo, entonces yo me pregunto, si la sociedad además, por un lado estamos luchando por la igualdad entre los sexos, desde el punto de vista que puede ser tan capaz una mujer como un hombre, que puede desempeñar las labores de casa tanto una mujer como un hombre, entonces, en qué instancia, porque eso no puede ser simplemente porque se nos ocurrió, porque queremos tratar de... (...) hay efectos que nos muestran que nuestra vida, desde que nacemos, hasta que nos morimos, nuestra relación, nuestra competencia, nuestros vínculos de trabajo, todo va a ser igual y ojalá con la menor discriminación posible. Entonces que en un minuto dado extraigamos de este espiral que yo veo que lleva a los niños en una sala y a las niñas en otra sala, para qué, ¿para hacerles un proceso comparativo después? (Pa. Edu. Física, 55 años, UTP. L. Mixto, 2010).

Según Humberto, el que los dos sexos se presenten en la misma sala equivale a lo que él mismo denomina “igualdad de género”. El profesor considera importante posibilitar el conocimiento entre los sexos de acuerdo a conductas típicamente masculinas y femeninas (realizar interrupciones los varones, guardar silencio y no causar ruido las niñas):

Extracto 175:

Humberto: no, mixto, mixto de todas maneras, porque yo creo que, a ver..., pienso que la igualdad de género es importante tenerla dentro de la sala y que conozcan a sus compañeras y que las niñas conozcan a sus compañeros. De hecho tengo un tercero donde hay un mayor número de compañeros, que de mujeres y fíjate que ahí lo curioso los niños son tremendamente, como llamarlo..., tremendamente masculinos muy, muy fuertes, no machistas, pero son muy cordiales con las mujeres, pero son varones, por no decir “machos”, esa es la palabra (...), ellos salen a la calle, ellos fuman en la calle y salen juntos, son los del peloteo, juegan a la pelota, son los que interrumpen, las niñas todas calladitas, femeninas, se sientan, no meten ruido. (Po. Hist. 50 años, L. Mixto, 2007).

Aunque se declara partidario del régimen mixto, el profesor señala que las niñas interrumpirían el modo habitual de los intercambios (bromas, vocabulario) que se producen en los cursos segregados (de varones), debido especialmente a su mayor grado de susceptibilidad:

Extracto 176:

Humberto: en realidad te digo fue una cuestión de delicadeza, la terminología que a veces uno usa, es a veces entre los varones. ¿Por qué?, porque hay cosas que no se puede decir en cursos mixtos, porque de repente puedo decir algo y una niña se puede sentir menoscaba con una palabra que yo digo, en cambio cuando son varones la cosa es distinto, no se trata de ofender a un niño sino que una talla (broma), una cosa liviana, una cosa de la historia, entonces eso puede ser en un curso de varones y es que uno tiene que tener cuidado por estar en el cargo de profesor y las niñas son muy sensibles a lo que uno dice, más que los varones, porque la niña observa y pone (...) muy pocas se atreven a decir. (Po. Hist. 50 años, 2010).

4. Observaciones de algunos de los directivos sobre el comportamiento de niños y niñas durante la separación del año 2007

La profesora de la dirección, considera que el clima del aula es más sosegado en los cursos de varones (a lo sumo hay gestos de desidia, pero no ruido), y que la atención a la figura del docente es mayor, a diferencia de los cursos solo de niñas:

Extracto 177:

Olga: A mí me ha tocado aquí entrar de repente... los profesores faltan, entrar a cursos de mujeres, (no se escucha) además, en el de los hombres, tu entras, más tranquilidad, tu entras (no se entiende) y todos te ponen atención. Y lo más que puede hacer alguno es estar callado y estar así, que no le interesa, o sentados así en la silla. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

Olga, partidaria del régimen mixto, no observa diferencias en la conducta de las niñas, quienes siguen “acicalándose” cuando están solas. Esta actitud, uno de los motivos por los que se decidió la separación, persiste tras la segregación:

Extracto 178:

Olga: Y las mujeres están pintándose las uñas, se están sacando, pintando los ojos, con el espejito debajo, o sea, yo lo veo... desde fuera, no veo esa mejoría de conducta en los cursos de las mujeres, por sobre los de hombres, por lo tanto, si no está eso, desde mi perspectiva, que para mí es lo que justificó el proyecto, digo, bueno, entonces sobre qué base se sigue sustentando. Y voy a esperar que termine el semestre para ver la otra parte. La parte lógica. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

Las niñas tienden a obedecer más fácilmente (casi inmediatamente) como grupo ante la demanda de silencio durante la clase, mientras los varones reaccionan de un modo más bien individual (es necesario repetir la llamada al silencio) comenta la profesora. Las niñas parecen más dóciles y maduras que los hombres de su misma edad, por lo que resulta más fácil conducirlos como grupo. La profesora deduce que el cambio de comportamiento (moderación del clima de la sala) habría sido el motivo principal de la transformación de régimen (esta profesora, de la dirección, se incorporó con posterioridad al cambio de régimen). Según su experiencia docente, los varones tienen un mayor rendimiento en educación física que las niñas:

Extracto 180:

Olga: Ahora, del punto de vista de que tranquilo, de que te escuchen, a las niñas les dices, “ya pues niñas, ¡van a escuchar o no!” y no tienes que volver a repetirlo. A los varones, la gran mayoría va a reaccionar bien y va a haber siempre uno o dos que están, las siguientes interrupciones, van hacia los varones. Pero con los varones en cuanto a resultados /académicos/, necesito un minuto, con las niñas, 10. Entonces desde ese punto de vista, yo creo que a lo mejor hay una confianza de que... porque el sustento de esto de separar a los hombres de las mujeres, yo deduzco que vienen de, como la niña es más tranquila, más manejable, además que emocionalmente está más madura que el niño de su misma edad, es más fácil

manejarlas como grupo. Al manejar mejor el grupo, yo tengo un mejor ambiente dentro del aula de clases y con mejor ambiente puedo tratar mejor mis contenidos, por lo tanto, logro un mayor aprendizaje. Que puede tener su lógica. Como te digo, a mí me resulta mejor al revés. (Pa. UTP. Ed. Física, 55 años, 2007).

El psicólogo, partidario de la separación, valora los reportes positivos de los profesores/as respecto al cambio de conducta de las niñas y de los niños. Con respecto al rendimiento, no asegura una mejoría comparativa de los grupos de niñas:

Extracto 181:

Nicolás: ¿Cuál es el parámetro que tenemos? El reporte de los profesores, es muy positivo. La conducta al interior de la sala se ha hecho mucho más manejable. Los cursos de niñas mucho mejor, pero el más desordenado de los cursos de niños, no se compara con los más desordenado del nivel del año pasado. El reporte es muy positivo. O sea, decidir ah, y yo creo y me arriesgo porque no se ha hecho, ahora vamos a tener la evaluación del primer semestre, pero yo me arriesgo a decir que no van a ser por ejemplo, los 3 cursos de mujeres mejor que los 3 cursos de hombres. (Psi. UTP. 40 años, L. Mixto, 2007).

5. Evaluación de las profesoras/es sobre su experiencia con los cursos mixtos y unisex tras la separación del año 2007

Es importante aclarar que en el año 2010 se entrevistaron a profesores y profesoras jefes distintos de los del año 2007, con excepción de los/as profesionales de la directiva que fueron nuevamente entrevistados/as. Algunas de las profesoras habían presenciado los dos periodos de cambio de régimen en el liceo, otras ninguno o sólo uno.

La profesora relata la reciente experiencia de la separación, donde los datos o antecedentes sobre el beneficio de la separación no modificaron el rendimiento académico, y en que

niños y niñas se potenciaron en sus características de género. La profesora considera que los niños reprimen su vocabulario (más procax entre hombres) en presencia de las niñas:

Extracto 182:

Inés: sí, lo que pasa es que tenía un primero de niñas y la idea fue de la separación de los cursos por género, era que había un estudio, no sé de qué país, que decía que las separación por género hacia que rindieran más que cuando estaban juntos, pero resultó que la evidencia que se recogió no arrojó... y entonces ahí volvimos a ser mixto y con una votación de todos los profesores, porque la experiencia en general no fue muy buena, porque los niños y niñas se potencian en su característica y entonces no funcionó muy bien el asunto, porque por ejemplo los niños, los dichos que dicen, el nivel, para trabajar se reprimen un poco antes de decir una cosa fuerte, pero estando ahí todos los machos. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Inés, quien tenía a su cargo varios cursos solo de hombres, considera que el comportamiento disciplinario de los varones era problemático, ya que éstos atribuían especialmente al género de la profesora sus desencuentros:

Extracto 183:

Inés: fue complicado, porque la visión de ellos con respecto a una profesora y a un profesor, entonces la disciplina era bastante complicada, sentían que uno siempre quería perjudicarlos por el hecho de ser mujer, entonces me acuerdo que conversando con otros profesores... (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

La profesora plantea problemas con el control disciplinarios de los niños de Primero y Segundo Medio ya que mantienen una conducta más cercana a los niños de Básica (1º y 2º se hallan en el límite con 8º grado de Educación Básica), dificultades que la presencia de las niñas atenuarían:

Extracto 184:

Inés: en cuanto a la disciplina tuve bastantes problemas, pero en cuanto a lo académico yo creo que no, al principio fue difícil pero se logró nivelar un poco a los chiquillos, a controlarlos en el sentido de que no podían estar así todo el rato, porque jugando, porque en 1º y 2º se daba un poco esa dinámica que no se separan de básica, en 3º y 4º se logra pero en 1º y 2º no, y es que estando con mujeres tal vez (sic) no se comportan tanto como niños, pero estando solos es complicado. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

Durante la separación se exacerbaron las características negativas en el comportamiento en ambos sexos, la agresividad en los varones y la pasividad en las niñas, según comenta Jessica. Contraria a la separación del 2007, la profesora relaciona la escuela con el espacio de la vida mixta o a la convivencia escolar de los sexos, a la que atribuye la moderación y compensación de sus caracteres respectivos:

Extracto 185:

Jessica: Yo no estaba de acuerdo, porque la vida es mixta /se ríe/... lo discutimos acá /refiriéndose a los profesores/ y las chicas más jóvenes estaban de acuerdo que fuera mixto, porque relacionarse distintos sexos te da un orden en la disciplina, mejor... Cuando los cursos son de un mismo sexo son muy fuertes y tienen una característica. Yo tuve tres de hombres... y tres de mujeres (Pa. Mate., 45 años, L. Mixto, 2010).

La profesora de matemáticas define y compara la conducta de varones y niñas: ellos más agresivos, desordenados, más rápidos e inteligentes, y ellas más pasivas y conversadoras, inteligentes en casos individuales. El menor rendimiento académico de las alumnas se presenta como un factor personalmente desalentador (“daba un poco de lata... pero no lo decía”):

Extracto 186:

Jessica: Los cursos de hombres eran mucho más agresivos, desordenados, pero más rápidos en el aprendizaje, muy rápidos, muy inteligentes y las chicas más pasivas, igual había niñas muy buenas pero más pasivas, más conversadoras, hablaban mucho,

muy locas, pero cuando se juntan se atenúa la agresividad, se atenuó la pasividad y se ponen como más activas... entonces encuentro que es súper positiva. Las notas de las niñas eran menores. Siempre hay un tercio bueno y los otros malo es... El promedio en general de los hombres era más alto, daba un poco de lata... pero no lo decía. (Pa. Matem. 45 años, L. Mixto, 2010).

La defensa de la separación aparece principalmente promovida por los problemas que suscitan las relaciones en las parejas mixtas (noviazgos) y sus consecuencias en el rendimiento y orden escolar; no obstante, la profesora reconsidera este motivo y relaciona los problemas con la Educación Básica y con el antecedente de una gestión defectuosa de la conducta de los estudiantes:

Extracto 187:

Karina: Me tocó un curso mixto sólo primero y segundo... clases de asignatura y malo, que (...). Yo estuve a favor de las separación, la disciplina era imposible... yo lo atribuí a ese juego de andarse buscando para hacer pareja (...), me parecía desde la asignatura era más cómodo porque lo que me molestaba, las parejas, era difícil separar a los pololos... andaban llorando por las esquinas, niños que andaban con el tema amoroso muy presente dentro de la instancia de la clase, esa era mi molestia, pero en realidad me di cuenta que, lamentablemente, viene de tratarlos así en Básica, a gritonearlas. (Pa. Biolg., 40 años, L. Mixto, 2010).

La reunión posterior (de nuevo a mixta), señala Karina, conllevó una mayor regulación de ambos sexos (en el caso de un curso con mayor número de varones): de parte de las niñas (más “serias”), se atenuaron las rutinas del maquillaje durante la clase, y los niños moderaron las dinámicas “masculinas” de los golpes y las luchas:

Extracto 188:

Karina: La regulación de los géneros... las niñas tienden a pintarse... en clase, en cambio estando /los varones/ les da más pudor y no lo hacen y los varones no entran en juegos: se pegan, se pican, se tiran cosas, con mujeres están más controlados “sin querer queriendo”.

(...) En el curso actual hay... 45 niños y sólo hay 7 mujeres, funciona como curso de hombres estando... se pegan o si no carreras, jugando cartas, juegan. Las niñas son mucho más serias y no se mezclan... hay dos parejas que no se sientan juntos... Los compañeros que vienen juntos /de grados anteriores/ juegan más que los otros... entre más se conocen... también hacen buenos equipos de trabajo... Viene de curso de buen rendimiento y las de niñas también con muy buen rendimiento, pero también conductualmente de difícil trato. (Pa. Biolog., 40 años, L. Mixto, 2007).

Elvira, la profesora en jefe del curso de uno de los grupos de sólo mujeres, considera que los niños son problemáticos en disciplina, pero rápidos en lo académico; las niñas, en cambio, “lentas”, “remolonas”, preocupadas de su aspecto personal y mimadas en lo afectivo:

Extracto 189:

Elvira: que con las niñas me cuesta menos (...) los niños son más desordenados, sin embargo, son más rápidos en trabajar, las niñas más lentas en la asignatura. Los grupos masculinos tienen mejor rendimiento que los femeninos, las niñas son más lentas, las niñas... sacan la cosita para pintarse, en cambio los varones rápidamente se integran al quehacer, resuelven, y si se empiezan a aburrir se desordenan, si se está duramente dándole actividades, en cambio, las niñas son remolonas... también como mimadas, “me siento mal”, “quiero bajar”, “estoy angustiada”, “tengo pena y quiero llorar... ¿puedo ir al baño”? (Pa. Castell. jefe, 40 años, 2007).

5.1. Consideraciones de los miembros de la directiva sobre el género de sus colegas

El psicólogo señala que los profesores varones manejan con mayor autonomía sus conflictos con los estudiantes, a diferencias de las docentes mujeres, que demandan una intervención inmediata de ayuda del especialista sin aportar soluciones a los problemas:

Extracto 190:

Nicolás: Hay profes que todos los años se destacan digamos por manejar muy bien las situaciones y en eso me parece a mí, una visión muy personal, que los profesores varones resuelven mejor situaciones conflictivas, mejor que las mujeres. Profesores que reportan dificultades traen también la estrategia para resolverlo. Acompañamos al Profesor sin intervenir, a diferencia de ellas que manifiestan la dificultad y generalmente no viene con posibles soluciones, sino que la petición de ayuda inmediata, intervenimos más cursos a cargo de profesoras que de profesores. Si lo miramos así ocurre bastante (Psico, UTP, 40 años, L. Mixto, 2010).

La profesora de UTP señaló que no hubo cambio ni mejora en la disciplina, y que los profesores que querían continuar con el régimen segregado eran principalmente mujeres. También atribuye a las profesoras mujeres la propensión a escoger la jefatura de los cursos de niñas (y no de niños). La facilidad en el manejo disciplinario de los cursos habría sido el motivo central, no obstante, la persistencia de los problemas disciplinarios en los cursos de niñas:

Extracto 191:

Olga: Ese resultado nos dio que no había ninguna diferencia ni mejora, ni en los cursos de mujeres, ni en los cursos de hombres en cuanto a notas (...) empeoró en todo; los hombres juntos, todos los hombres juntos mucho más revoltosos, más agresivos, más groseros; y las mujeres también, más agresivas, más groseras, preocupadas de la pintura y de banalidades digamos, y no enfocadas a sus estudios. Entonces se sometió a votación de los profesores y hubo como un empate de los que querían mantenerlo y los que no querían mantenerlo; mi juicio es que los que querían mantenerlo fue una tendencia digamos personal, de que eran los profesores que tenían los cursos de mujeres, porque el profe tiene la tendencia a pensar que maneja mejor un curso de mujeres que el de hombres. Claro, a las profesoras jefes mujeres les gustaba tener cursos de mujeres, a las que les tocó; a las profesoras mujeres que les tocó cursos de hombres no les gustaba tanto, pero tampoco había tanto problema. A los profesores hombres, yo creo que no más de dos estaban de acuerdo con este sistema en la primera evaluación, pero principalmente las profesoras mujeres. Pero si ellos manejaban mejor los grupos de mujeres tendría que haberse mostrado, por lo menos en el aspecto disciplinario. Entonces el director, como consideró que no había otro período con el cual hacer la comparación, decidió que el 2008 se mantuviera; y se mantuvo y se mantuvieron los resultados igual, siguió igual; siguió creciendo la indisciplina tanto en los

cursos, en los cursos de hombres con mucha violencia, en los cursos de mujeres con mucha agresividad, y además, los mismos alumnos a través de sus delegados empezaron a solicitar –porque eso a ellos nunca les gustó–, empezaron a solicitar a través de sus delegados, centro de alumnos y al colegio, que se volviera a los cursos mixtos. Entonces conversando con los profesores, se sometió a Consejo y mayoritariamente se volvió al sistema tradicional. (Pa. UTP, Ed. Física, 55 años, 2007).

5.2. Presuntas razones de los/as estudiantes y sus preferencias

Las niñas que prefieren los cursos solo de mujeres son más tímidas en el terreno emocional, según conjetura la profesora; la segregación entre mujeres ayudaría a estas niñas (“tímidas e inmaduras emocionalmente”) a pasar inadvertidas, generando así un círculo de protección involuntaria entre sus pares mujeres para no exponerse a las bromas de los varones. El reverso de este tipo de niña es asignado a los caracteres activos que prevalecen entre las alumnas (“con personalidad y que se sienten bonitas y atractivas”) que buscan exponerse en el contacto con los varones:

Extracto 192:

Olga: Mi opinión como desde afuera, yo creo que las niñas que les gustaba esto de tener el curso solo de mujeres, eran las niñas como más inmaduras emocionalmente, más tímidas, entonces claro, esas niñas tímidas con un curso mixto se sienten más avasalladas, y son víctimas de más bromas, de más tallas (bromas) y de tallas más pesadas, entonces ellas en algún minuto dado con estas instancias (...) o sea menos agredidas, más protegidas, porque en el fondo pasaban desapercibidas. Pero la niña con personalidad, que tiene amigos, que se sienten bonitas, que se sienten atractivas y todo eso, preferían a los hombres. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP, L. Mixto, 2010).

Tras la reunión hubo mucho desorden en el Tercer Grado y mayores reclamos por parte de los profesores:

Extracto 193:

Nicolás: Los terceros fueron particularmente complicados, el hecho de haber estado separados y juntarse, se provocó una revolución permanente de los profesores, las quejas en los Terceros Medios por cuestiones conductuales... se perdía tiempo en empezar la clase... un ramo que tiene tres horas (...) una hora era tiempo para que se quedaran callados (Psico, UTP, 45 años, L. Mixto, 2010).

El psicólogo comenta que ha tomado contacto con un estudio universitario sobre el tema de los transversales que permitiría implementar nuevas directrices y cambios en la jefatura:

Extracto 194:

Nicolás: Estamos redefiniendo el rol del Profe Jefe del... está la circular en donde están los lineamientos... aquí un documento elaborado por la Universidad de Santiago que paso a paso nos va a permitir... directrices muy interesantes... nos hemos ido dando la función de retomar los transversales, desde esa mirada vamos a lograr un mejor trabajo en la jefatura... el 2000 se propone el trabajo con los transversales en cada sub sector de... el tema de los transversales. (Psico, UTP, 45 años, L. Mixto, 2010).

RESUMEN DE ARGUMENTO EXPLICITOS SEGÚN PREFERENCIAS DE REGIMEN MIXTO

Tipo de Régimen	Discursos y argumentos explícitos
A favor de lo mixto	Un discurso a favor de lo mixto, entendiendo la igualdad de género desde los aspectos cuantitativos de la distribución de los sexos, utilizando el argumento de que la proporción es cada vez mayor en las instituciones tradicionalmente masculinas.
	Un discurso a favor de lo mixto, entendido como la necesidad de que niños y niñas se conozcan desde los tradicionales estereotipos del género.
	El discurso de los niños y niñas a favor de lo mixto que plantean que es mejor y que prepara para la vida del trabajo, no están de acuerdo en la reunión sólo en los recreos porque lo importante es trabajar juntos.

<p>A favor de Segregado diferenciado</p>	<p>-Separarlos para evitar la disrupción que provocan las formas expresivas de la atracción en estas etapas (como los hombres para hacerse atractivos a las mujeres y/o para demostrar autoridad ante sus pares, se exhiben e interrumpen la clase).</p> <p>-Mientras que las niñas también intentan llamar la atención de los varones (acentuando su cuidado estético).</p> <p>-Además de inhibir la participación de las niñas debido a las bromas de que las hacen objeto.</p>
	<p>La diferencias de los hemisferios cerebrales entre hombres y mujeres harían recomendable esta separación para que cada cual no interfiera en los proyectos del otro.</p>
	<p>Los estudiantes a favor de la separación lo están por motivo de estudios</p>

Percepciones de género de las profesoras/es sobre los niños y niñas en el liceo mixto

1. Pérdida actual de jerarquía del profesorado

Leonor plantea el problema de la pérdida de jerarquía por parte de los docentes. Los alumnos tendrían un trato “de igual a igual” con los profesores, en que el único rango que es reconocido es el del director y la inspectora. Esta pérdida redundaría en un desequilibrio entre derechos y deberes; los estudiantes se abrogan todos los derechos en un trato horizontal caracterizado por su falta de deberes:

Extracto 195:

Leonor: (...) además que en la época que estaba yo, era un rol distinto el profesor que el alumno, ahora es en un nivel de igual a igual, no sienten que hay una jerarquía, creo que la única jerarquía que pueden reconocer es el director o la inspectora, entonces está el tema de los derechos y no de los deberes, ellos sienten que tienen todos los derechos pero no los deberes, entonces cuando yo estaba en el colegio la situación era distinta, uno no podía levantar un poco el tono porque entonces tenía todo el derecho de llamar al apoderado, pero ahora vienen los apoderados, y con uno o sea aquí era muy distinta esa situación. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

2. Falta de metas entre los estudiantes: la obligación de ir al colegio

La profesora asume una diferencia generacional con respecto al tema vocacional de los estudiantes (niñas y varones), problema que vincula también a un esfuerzo adicional en el área de orientación (aumento de horas). La inclinación prospectiva a ocupar un sitio en el ámbito laboral o profesional se habría trivializado, y el vínculo con la escuela se habría tornado en una obligación impuesta por la familia:

Extracto 196:

Leonor: Yo vuelvo a repetir y volvemos a caer en lo mismo, no hay tantas horas para trabajar en lo que es el área vocacional de los niños (...), no se sabe por qué están con esa (...); y si usted me pregunta por qué vienen al colegio hoy día a un niño de 4º Medio, es porque lo mandan de la casa, vienen obligados, ni siquiera vienen por una cuestión personal de que ellos tengan un futuro de vida, una meta, o yo no lo sé, parece que yo soy de otra generación. Pero nosotros teníamos una meta, queríamos ser profesionales, queríamos ser alguien en la vida, hoy día los niños no están (...), todos, damas y varones. (Pa, Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

3. El contexto social y la influencia en los estudiantes

La profesora se representa un contexto social “complejo” en que predomina la comodidad (lo “fácil”) y la inmediatez. La adquisición de “valores” y la profundidad de la formación

escolar requerirían trayectos más largos y una consagración sostenida (“dedicación”) que se contraponen a la rapidez. La profesora vincula así su frustración docente a la oposición entre rol educativo del profesor y el poder más extensivo e influyente de lo social sobre los estudiantes:

Extracto 197:

Jessica: Yo creo que, principalmente, por una cosa de sociedad en donde todo es fácil o inmediato. Todo es desechable, no hay nada profundo, entonces hay una cosa de valores que cuesta inculcarlos porque todo el medio te dice que no es importante. Ellos están empapados de eso. Nada es importante... todo desechable, todo es el momento... adentrarse en una disciplina necesita dedicación... no veo eso en ellos. Eso me frustra a mí. Los ayudo, los apoyo. Trato de pasar la materia un poquito parcelada para que se apliquen. (Pa. Matem. 50 años, L. Mixto, 2010).

La profesora caracteriza a su curso como “bueno” según un criterio de calidad valórica, pero “malo” con respecto a su rendimiento académico. El desinterés de los estudiantes en el aprendizaje en general parece proporcional a la escasa proyección futura:

Extracto 198:

Jessica: Yo soy profesora del Segundo. Es un curso bastante de valores, de personas de buenos valores, pero muy flojos, poca disciplina en el estudio, en la aplicación y también creo que es por la perspectiva que ellos tienen a futuro, no hay mucho futuro, para ser destacados hay que estudiar mucho, hay que tener mucho interés por aprender algo y ellos se ve que no tienen mucho interés por aprender nada (Pa. Matem. 50 años, L. Mixto, 2010).

La desvinculación de los estudiantes, hombres y mujeres, con la responsabilidad escolar es señalada como uno de los factores potenciales de su éxito profesional. No habría autonomía en el trabajo, sólo la expectativa pasiva de los suministros del profesor:

Extracto 200:

Marta: (...) Porque eso es lo otro también, que les falta a los chicos, darse cuenta de que al tener oportunidades, ellos son los responsables de hacerlas, no es el profesor el que le tiene que dar todo en bandeja, sino que tiene que trabajar por desarrollar aquello que se le está dando, entonces conciencia también de que si ellos quieren algo para su futuro, son ellos los que tienen que trabajar por eso, independiente de que sean hombres o mujeres. (Pa. Biología, 45 años, L. Mixto).

La función del profesor consistiría en reforzar la autoestima y la idea de una provocación activa en el trabajo (el “desafío”). La profesora se refiere a la imagen de los “frutos” del trabajo en relación con el estudiante como agente y productor:

Extracto 201:

Marta: yo creo que todos lo hacemos, yo creo que todos ponemos bastante dentro de lo que es nuestra clase, digamos, de meter entre medio el reforzar la autoestima, el que sientan que pueden más, por ejemplo a mí que me dicen que están cansados y es que no, “usted tiene que exigirse y decidirse, que si no quiere más y que le gusta que le den poco trabajo está diciendo que usted no tiene capacidad para hacer más trabajo y es que hay que demostrar que quiere más y cómo lo demuestra, dando más de sí mismo, yo tengo que ver el trabajo como un desafío y lo que no pueda dar mejor voy a hacer porque voy a encontrar, recibir mejores frutos después de mi trabajo”, entonces uno tiene que estar siempre ahí como digamos dando a entender de que no es lo mejor la ley del mínimo esfuerzo, al contrario, pero yo creo que todos lo hacemos de alguna forma... (Pa. Biología, Edad 45 años, Liceo Mixto, 2010).

Las elecciones vocacionales se inclinan a la función individual, y parecen apartadas de los intereses comunes, de la organización o de la política como núcleos del trabajo en conjunto:

Extracto 202:

Inés: sí, porque mira, todo lo que están pasando con los cursos y cosas que están ahí digamos, interesante y con la dificultad que hay para hacer cosas en común, y yo no creo que sea cosa de un curso (...) y eso en un caso bien específico quedó reflejado en el caso de jóvenes que están inscribiendo en las vocaciones que tiene que ver con política, con organizaciones, con llevar a un grupo una idea en común, ahí no les gusta, quiere cada una imponer su punto de vista o solucionar sus debilidades y cada

quien su pasión, no hay posturas en común, nada de eso, eso no les llama la atención para nada. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

Los alumnos se encuentran y relacionan en grupos aislados y focalizados en torno a tendencias urbanas bien precisas. La profesora se refiere a la dispersión que conlleva la asimilación de los grupos, donde los intereses comunes se limitan a factores muy definidos sin vínculos de “actitud” o “forma de ser”. El desinterés en las actividades de curso, más allá de estos grupos, es general:

Extracto 203:

Inés: son bastantes, es que cada uno vive en su universo, hay como cinco subgrupos en el curso, ahora entiendo por qué están tan separados, porque hay gente que tiene una asignatura y que necesita ayuda de otros “¿Por qué no se ayudan?”, y la respuesta fue que “yo no tengo por qué juntarme con él, si no tengo los mismos intereses”, en gustos musicales, en intereses de tendencia urbana, no sé, una puede ser “pokemona” o la otra “japonesa”, entonces ya el hecho de ser así no...

Sí, tengo unas niñas que anda con unas cosas medio extrañas y otros niños son (....) entonces musicalmente no tienen nada que ver, aparte de la música no tienen un cuento de actitud, de forma de ser que los distingue, entonces eso según ellos les impide tener algún tipo de contacto y yo les digo que no tiene que ver con que se hagan amigos, sino que están aquí en el colegio, y que traten de resolver temas juntos en el colegio, hacer un trabajo grupal, pero no, no hay caso... El psicólogo fue hablar con ellos, les hizo ver la situación, la preocupación mía, estuvimos haciendo unos talleres para que ellos vieran como estaba la convivencia del curso y se logró cambiar un poco, que haya una paridad en el cambio de puesto, que yo no lo hice, es que quise intentar hacerlo pero no me funciona no más, porque yo misma lo viví y no me gustó, pero es que después se han ido rotando en grupos. Yo creo que ellos mismos fueron tomando conciencia de eso, quizás inconscientemente pero no fue de un día para otro, fue un proceso bien tedioso el primer semestre porque yo estaba un poco desesperada porque no querían hacer nada, “ya, el colegio programa esta actividad como curso y qué vamos hacer”, y después se programaba y llegaban cinco niños y era como des-identidad, no sé si con el curso, con el colegio, y yo sentí que había hablado en todos los tonos y situaciones. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Olga relaciona el aumento de la discriminación entre los estudiantes con la manifestación más abierta de individualidades peculiares. También considera que el trabajo del profesor jefe debería considerar programáticamente este tema y dirigirse a los “casos particulares”

en que se concentra la discriminación del grupo. Las limitaciones del tiempo imposibilitan, según dice, atender esta tarea más localizada:

Extracto 204:

Olga: Sobre todo en el caso de alumnos que no son aceptados por el curso por razones múltiples; porque no usa ropa de marca, porque se tiñe el pelo o falta mucho, porque... Tengo muchos casos de alumnos que ellos se sienten marginados del curso y con suerte tienen una amiga, ahora sí son personas con características también especiales, pero que antiguamente no se daba, digamos de esta forma marcada, ahora, igual yo pienso que entre esto y el *bullying* y las otras cosas tenemos que tenerlas, pero hay algo que tenemos que enfocar diferente. A mi modo de ver, creo que todo esto pasa por la función del profesor jefe, creo que el profesor jefe detecta cosas pero aplica remediales, y el tiempo que tiene para trabajar con sus alumnos es insuficiente, o sea mínimamente debería de tener, como te digo, 45 minutos de consejo de curso y 45 minutos de orientación y además el profesor jefe debería tener 1 o 2 horas más para poder atender casos particulares. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP, L. Mixto, 2010).

4. Desinterés académico y género

El desinterés de los varones por el futuro profesional estaría relacionado, según comenta la profesora, con el cambio en los roles de género; la incorporación de la mujer al trabajo remunerado habría desplazado la función de proveedor de los hombres y, por tanto, su interés en la carrera profesional:

Extracto 205:

Leonor: Sí, como, bueno, también está el tema del género, se da vuelta todo, porque anteriormente la sociedad era más machista, por lo tanto el hombre era como más el jefe del hogar, o sea que eso hacía justamente que buscara la posibilidad de tener una carrera profesional que lo respaldaba; la mujer generalmente se quedaba más en la casa, venía un poco con ese cuento. Hoy día las mujeres también salen a trabajar, entonces eso todo se ha perdido. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

El embarazo juvenil de las niñas de bajos recursos rebajaría las expectativas del futuro profesional debido a la llegada de los hijos:

Extracto 206:

Marta: (...) es que hay mucho problema de embarazo juvenil, no tienen mucha intención de estudio, como que no tienen mucha fe de poder llegar más allá, porque muchas de ellas ya tienen hijos, dos o tres y hay otras que están en la misma, entonces como que lo ven un poco truncado... (Pa. Biología, 45 años, Liceo mixto, 2010).

Marta compara la situación social y económica de las niñas; en los liceos de bajos recursos le parece común la proyección familiar y la expectativa del sustento por parte del marido, donde las posibilidades de concentrarse en el estudio escasean debido al grado de responsabilidad doméstica. Ambos aspectos afectarían la proyección profesional de las niñas:

Extracto 207:

Marta: Lo otro es que se da más también en los colegios de menos recursos, que las chicas tienen también la idea de ser mamás, como proyecto de vida es formar una familia, encontrar un marido, un hombre que las mantenga, entonces tienen por ejemplo en las casas todas las opciones de estudiar, entre estar en la cama sin hacer nada, entonces tienen más posibilidades de estudiar, como en las áreas de las matemáticas, y las mujeres que tienen más responsabilidades con sus hermanos chicos y también con las labores domésticas, eso depende también del nivel socio económico, hay niveles en que las chicas no tienen muchas responsabilidades. (Pa. Biología, Edad, 45 años, Liceo mixto, 2010).

5. Los jóvenes: influencia comunicacional y modelos

Los intereses de las niñas se concentran en el “dinero fácil” por medio del recurso amoroso a la pareja (el marido famoso que las mantenga). Según opinan las profesoras, los medios

entregan una imagen engañosa y desvirtuada sobre la facilidad de acceder a estos propósitos. La vida profesional se presenta como una vía dificultosa, larga y tediosa sobre la base del estudio:

Extracto 208:

Leonor: Sí claro, no sé en realidad, yo tengo varias sensaciones extrañas un poco que me confunden, porque de repente sí, las niñas quieren ganar dinero fácil, pero a veces ni siquiera ven el punto de vista profesional, o sea, algunas chicas uno empieza a conversar y de repente, “ojalá me pudiera conseguir un futbolista y ser famosa que se gana fácil la plata”, porque eso es lo que ven en la televisión, entonces hay cierta publicidad engañosa; la mayoría de las chicas que aparecen en la televisión que son famosas es porque se cuelgan de un futbolista que les da dinero, fama, estatus, aparecen en la televisión y muchas de ellas se convierten en figuras públicas o modelos, a propósito de un modelo que es famoso, entonces la plata fácil, no la cosa profesional; la cosa profesional es complicada, es mucho tiempo, hay que estudiar mucho, una lata... Es lo más rápido, lo más fácil. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Olga: También pensemos en la televisión, los mensajes y en este minuto yo siento bastante; fíjate que yo los veo casi todo lo que puedo porque creo que se puede extraer mucho de estos *reality shows*, porque la televisión por todo tú dices “Ah, es una película, ah esto (...)”; pero aquí está viendo y los “realities” te están mostrando gente concreta, relaciones concretas, que son capaces de dañar a otro porque sí, que le pasa la pataleta, o sea lo están viendo y eso se está apuntando; con todo, son personas que en un minuto dado se supone que son modelos y resulta que por el *rating* los meten en los programas, personas que están claramente y psicológicamente no aptas para ser modelo de nadie. Entonces cuando al Edmundo Varas le baja la tontera y patear los muebles y todo lo demás, y al otro día significa que está en cinco entrevistas de programas digamos, entonces los cabros ven y eso, y eso además para ellos tiene un significado no solo de éxito, sino que de plata, de dinero (...), esta persona que rompe muebles, que rompe esto, que (...), que trata mal a la otra persona, no necesita una profesión, porque gana plata y con eso sobrevive. (Pa. Ed. Física, UTP, 50 años, L. Mixto, 2010).

El desinterés de los estudiantes por los estudios resulta desorientador para la profesora; el cambio generacional con respecto a la claridad de las metas se manifiesta en el desplazamiento de la dedicación a la escuela, por cuanto el ámbito académico se encuentra

alejado del centro de atención de los alumnos. Considera, asimismo, que el núcleo de interés de las niñas se halla en la relación con los varones (de atracción en general):

Extracto 209:

Leonor: Estoy media perdida, porque de verdad hoy en día los niños y las niñas como que no tienen muy claro nada, de repente yo veo que están en 2° Medio y vienen a puro pintarse, a estar preocupados del sexo opuesto, que eso es un poquitito la cosa (...) (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

6. Sobre la compostura personal de niños y niñas

Respecto a la comparación entre los liceos segregados y mixtos, las observaciones sobre el cuidado personal destacan la tendencia de las niñas a acentuar su preocupación por el aspecto durante las horas de clases. En el liceo mixto, las niñas se concentran en atender el cuidado del maquillaje, etc., en cambio, durante la clase en el liceo segregado la atención se acentúa en las horas finales debido a los encuentros con los varones a la salida del colegio:

Extracto 210:

Leonor: (...) aparte que sea colegio mixto, porque por ejemplo, cuando las niñas están en un colegio de damas, si bien es cierto que se arreglan, se preocupan de su físico, todo ello más bien cuando van a salir porque termina la jornada, en la sala de clases no tiene mayor sentido; pero aquí sí, porque en los recreos se juntan con otros chicos y en la misma sala, entonces siempre están preocupadas. Hoy día no sé, usted las puede ver, ponen el enchufe con la plancha, unas se están peinando, alisando el pelo, una sección pero que ni te explico de cosmética y peluquería increíble; se están pintando, una se da vuelta y (...) se están encrespando las pestañas, entonces... (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

En el liceo mixto, las niñas tienden a interesarse por chicos de otros grados, lo que, sin embargo, no disminuye su dedicación al maquillaje durante las horas de clase frente a sus compañeros varones:

Extracto 211:

Leonor: Lo que pasa es que a mí me da la impresión de que como ellos están acá, si bien es cierto en una sala mixta, es probable que los niños de este curso no sea los que a ellas les interesen, les interesa el de más arriba que son de otro curso, de 4° o de otro nivel; estando en 2° Medio a lo mejor un tipo de 3° o 4°, pero no de la sala de clases. Entonces la situación de arreglarse en el intertanto para que en el recreo a lo mejor pueden ir a la conquista, se me ocurre. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

La profesora distingue grados y edades en que aumenta la preocupación por los compañeros (en 1° y 2° Medio), donde también se producen rivalidades por la atención de los varones:

Extracto 212:

Leonor: Lo noto más en las niñas más chicas, en 1° y 2°, en cambio en 3° y 4° como que ya pasaron eso del despertar del sexo, de andar buscando un poco la cosita, de sentirse admiradas o que podrían conquistar; lo noto más, hago clases en todos los niveles de 1° a 4°, pero lo noto más en las chicas de 1° y 2°, quizás con más fuerza en 2° Medio, la edad más difícil yo lo noto, pero 3° y 4° no, un poquito, algunas, pero menos. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Marta: Pero sí a veces hay un poco de rivalidad entre las niñas por los niños, por el compañero que le gusta y es que están medias peleadas, que eran amigas. Ahora en los cursos más chicos, yo le hago clases a todos los cursos de la media, hay nueve cursos de Primero Medio y ahí las niñas están todas pero revolucionadas y ellas están todo el día entero preocupada del compañero, de que si la miró, hay que estar pendiente de que guarde el espejo, de que no vaya a sacar las pinturas en clases, esta todo el día en función de arreglarse para estar bien para los compañeros (...) (Pa. Biolog., 45 años, L. Mixto, 2010).

Los niños también se preocupan de su aspecto físico, especialmente los que pertenecen a los estilos particulares (como los pockemon). La profesora apunta que se trata de un fenómeno nuevo. Otra de las profesoras destaca esta atención por la apariencia más acentuada entre las niñas de los liceos de procedencia social baja:

Extracto 213:

Leonor: Algunos bastante, algunos chicos están preocupados del pelo, están preocupados de su físico, también los niños se peinan, se arreglan; cosa que antes no, ni aunque fueran a salir a encontrarse con niñas. Ahora hay varios chicos que tienden a arreglarse, a estar preocupados de su pelo, de los colores, del largo, del liso, del crespo, sí hay. (Pa. Matem. 60 años, L. Mixto, 2010).

Marta: los chicos tienen un grupo que son los que están así más orientados y es que se preocupan también de la apariencia, pero el chico que no es pokemon, no es tanto, pero por lo que me tocó ver en los colegios de hombres se da un poco menos la situación, ahora depende también de la situación del colegio, porque por ejemplo en un colegio donde el nivel es más bien bajo, las chicas están todo el día con el espejo (Pa. Biología, 45 años, Liceo mixto, 2010).

7. Formas de liderazgo entre algunos varones y *bullying*

El liderazgo está asociado con la legitimación frente al grupo (“hacerse conocido” frente a los otros). La profesora observa de este modo la derivación principal de los gestos impositivos en la relación fuerte/débil (los “líderes” agreden a los débiles), aspectos exponencial en el contexto de la segregación masculina (“en colegio de hombres”). Asimismo, la profesora distingue el liderazgo entre los factores del rendimiento académico asociado a la “tranquilidad” y el carácter “retraído”, por un lado, y las malas calificaciones, la notoriedad en las actividades extraescolares (las “fiestas”) y la personalidad enérgica, por el otro. Esta división tendría su lugar preeminente entre los grados más bajos (1° y 2° Medio) y cercanos al estadio infantil donde están menos concentrados en las exigencias académicas para el acceso a la universidad (la referencia a la PSU):

Extracto 214:

Inés: es complicado porque los chiquillos se adaptan, quieren validarse frente al grupo, quién es el más... el líder, a los otros que son más tranquilos, son “los nerds”, como que los hostigan y se da mucho aquí el tema del *bullying*, y que lo hemos vivido bastante fuerte, y es que los que se sienten más líderes se sienten con el derecho de agredir más, entonces cuando estás en colegio de hombres se potencia más y entonces en los cursos es así y es que aquí son los malos, los ganadores y que de hecho no tienen buenas notas pero tienen personalidad y son conocidos y del otro lado los niños que son, que tienen una personalidad más retraída. Es que los chiquillos que hacen sus tareas y etc., el que va a las fiestas ese es el líder y de esos hay una marca bastante considerable en lo que es Primero y Segundo porque ahí cambia la visión, por ejemplo en Primero y Segundo todavía tienen unas características como de niños de Básica, y en Tercero y Cuarto están más enfocados a la PSU y en las notas y cumplir, entonces esa visión pasa de lado. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

8. Las niñas: moderadoras del ambiente en los cursos mixtos

El problema de la agresión hacia los varones con mayor rendimiento y más retraídos en el curso de los varones, tiende a mesurarse en el ambiente escolar mixto. Según la profesora, se trata de relaciones cruzadas, académicas en su mayor parte (“hacer tareas”, aunque la profesora vacila en atribuir un interés amoroso en estas relaciones), que las niñas establecen con los estudiantes aplicados (tal como tipifica la profesora a los varones que no ostentan liderazgo):

Extracto 215:

Inés: En el caso de los cursos mixtos no se da tanto, porque como están las niñas, hacen los trabajos con los niños que son estudiosos o también se juntan con los otros niños porque les llaman la atención en términos de pareja, no sé, pero ahí sí que funciona juntos. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

9. Las niñas y las disputas amorosas

Entre las niñas las hostilidades tienden a localizarse en torno a la rivalidad amorosa (aclara que esto no sucede entre o hacia las alumnas más tranquilas y estudiosas). La validación frente al grupo también pasa a un segundo plano, según observa Inés:

Extracto 216:

Inés: si, por ejemplo este año se ha visto también, se han visto bastante agresivas entre ellas, por términos pero son peleas de relaciones con niños de otros cursos, no tiene que ver con lo académico en las niñas, tiene que ver con asuntos amorosos, tampoco tiene que ver con validarse de ser líder ni nada, por ejemplo las niñas que son ordenadas, que rinden, que hacen sus tareas, están tranquilas, no las molestan, cuando tienen que hacer una tarea procuran no molestarlas a ellas, pero no en términos de hostigarlas ni nada de eso, y las peleas que hay fundamentalmente son por temas amorosos claro (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

10. Nuevas formas de agresión entre las niñas

Los entrevistados consideran que las niñas han adquirido nuevas y más excesivas formas de agredirse unas a otras, con provocaciones y ataques a través de los medios informáticos más usuales y también agresiones físicas. Aunque se trataría de casos aislados (“dos o tres niñas”), los hechos se manifiestan abiertamente y de modo exacerbado, con un trasfondo generalmente “banal” relacionado con el aspecto físico. A diferencia de las peleas entre chicos, éstas tienden a persistir en el tiempo y a enquistarse en hostilidades encubiertas y soterradas con un alto nivel de agresividad. Este fenómeno es asociado a un tipo de conducta reciente entre las niñas, y a manifestaciones nuevas como el uso creciente del alcohol:

Extracto 217:

Inés: sí, de hecho en un curso hace poco, hace como unas dos semanas atrás, unas niñas de este colegio que tuvieron problemas mandaron algunos mensajes y llegaron a los apoderados con la cosa impresa y claro, se produce violencia en ese aspecto, y se llega aquí a ajustar cuentas y también en la sala se dicen alguna cosa, alguna pesadez y se van exaltando un poco los ánimos y hay que estar bajando un poco el perfil al asunto porque son capaces de hacer cualquier cosa, pero también son casos aislados, o sea, hay problemas de este tipo pero no tanto en los cursos, serán dos o tres niñas las exaltadas. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto).

Olga: (...) Pero la cosa de la agresividad en las mujeres a mí me empezó a llamar la atención el año pasado, ver en curso, en sala y además con esto de las mujeres solas, agarrarse de las mechas entre las mujeres, eso yo ni en este colegio ni en otro lo había vivenciado, como te digo, que dos cabros se agarran es eso y después lo superan, el problema es que las chicas se agarran y la guerra sigue, y las guerras son porque esta es más linda, porque esta es más fea, porque esta (...), o sea, por cosas así, absolutamente banales (...) se inventan rencillas y para perjudicar una a la otra son capaces de no sé, de robar (...), esconderle el cuaderno... O sea una agresividad mucho más manifiesta, en estos momentos hay menos pudor para manifestar la agresividad y menos pensamiento de las consecuencias; el año pasado fueron muchos los casos que yo vi, inspección y yo estábamos salón por medio, te interiorizabas de todos los casos, de los casos de (...). Y lo otro las niñas tomando/referido al alcohol/, antes yo no había detectado. (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP, 2010).

11. Disipación de los roles típicos de género

Las perspectivas tradicionales –aquí se incluye teorías sobre los hemisferios asociados a los caracteres masculino y femenino– sobre los roles, así la profesora, pierden resonancia ante los nuevos tipos de relaciones que establece el carácter femenino. Las reacciones entre los pares, la repercusión de las conductas agresivas y la exposición de la personalidad entre las niñas, ha cambiado del rechazo a la aprobación (adquisición de estatus de líder), sobrepasando en ocasiones los niveles de agresividad de los chicos. De este modo, los límites de los roles tienden a desdibujarse:

Extracto 218:

Olga: Obviamente con todo este estudio, yo no sé en este minuto, qué tanta influencia sigan teniendo las características de hombres o mujeres, o el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, yo creo que en este minuto algo también está pasando, que va a requerir, digamos revisión de esos aspectos, porque en estos minutos tú tienes niñas que tú las ves en la calle con comportamientos mucho más agresivos y violentos de los varones, o niñas con mucha más personalidad, que son capaces de..., ves otros que... No sé, yo siento que las características ya no están claramente marcadas, sino que (...) y el sistema y sus pares lo avalan; por ejemplo, una niña que levantaba la pata y le ponía un puntapié en los testículos a un muchacho, era discriminada por todo el mundo y era sancionada socialmente, en este minuto no, es líder... (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP, 2010).

12. Persistencia de la conversación en las niñas

En el reinicio de la semana escolar, los días lunes, se reavivan las conversaciones entre las niñas y la concentración cambia de foco hacia la vida personal y los acontecimientos del fin de semana:

Extracto 219:

Inés: sí, es motivo permanente haciendo clases, por ejemplo, sobre todo el día lunes, porque claro ellos tuvieron el fin de semana, salieron, se divirtieron, pero el día lunes es como que están poniéndose al día todas sus cosas y conversan y conversan. Por ejemplo, hoy tenía un curso en el que las niñas no paraban de hablar, entonces yo les digo, “bueno ya me alegro mucho que lo hayan pasado bien el fin de semana pero tenemos que volver a la realidad, hacer alguna actividad y en el recreo se pondrán al día, y es que es muy interesante lo que les paso el fin de semana pero tenemos que cambiar el *swich* y ponernos a trabajar”, y ahí se tranquilizaron un poco, pero por ellas estarían todo el día conversando. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

13. Niñas y niños: participación, burlas y recelo

La profesora considera la diferencia en los modos de participación entre niños y niñas, más activos en estas últimas, y la atribuye a la hostilidad que manifiestan los varones con sus pares. El recelo o el temor a la frustración no se manifiestan de igual modo en las niñas que en los niños:

Extracto 220:

Inés: claro, explico algún concepto en particular y voy preguntando, doy ejemplos que ellos van analizando, o que me den ejemplos a la inversa de lo que me estoy refiriendo, y las mujeres son las que tienden a aportar un poco más y los hombres les da como miedo el equivocarse, a las mujeres les da menos miedo equivocarse, es que ellas dicen algo, lo que piensan o lo que sienten, y es que si uno les corrige no les produce una frustración, en cambio los hombres, si se equivocan, los demás van a empezar hacer ruido que es tonto. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Aspectos cognitivos de la comparación

1. Niñas “hormiguitas” y niños inteligentes

La profesora de matemáticas considera que niños y niñas se diferencian en lo académico, las niñas en la dedicación al estudio (laboriosidad, trabajo constante, conservación de los contenidos por mayor énfasis de la memoria), y en una inteligencia más perspicaz los varones, aunque más torpes y menos minuciosos. En el aspecto de la disciplina o la observación de las normas, las alumnas tienden a ser más ordenadas:

Extracto 221:

Leonor: (...) más disciplinadas, las niñas más disciplinadas, más ordenaditas, es como más laboriosa se podría decir, más hormiguita en su trabajo cotidiano, más constante, los varones son un poco más al lote (desordenados); pero yo tengo una sensación muy personal que en términos de inteligencia en lo que se refiere a mi asignatura, los niños son más rápidos, las niñas son más, como que necesitan más, las chiquitas son memorionas, pero es una percepción mía. Incluso hoy en día, son pocas las chiquitas en que uno ve esa cosa que yo digo, la chispa matemática, que se le ocurren ejercicios. A lo mejor la nota al niño no le explica todo lo que él sabe, es más al lote de repente, no son tan minuciosos, son más atarantados pero más inteligentes. Me confirma un poco que el hombre en el área matemática tiene la chispa un poquito más, de que se le ocurran cosas más que a las niñas, la niñita es más estudiosa, es más (...). (Pa. Matem, 60 años, L. Mixto, 2010).

2. Lenguaje de niños y niñas

Una de los entrevistados alude a la apreciación general, de cuño biológico (“situación del cerebro”), de las aptitudes de varones y niñas. Los primeros ostentan la tendencia hacia la matemática, obtienen mejores resultados en esta área, mientras las segundas disponen de una mayor habilidad en el área de lenguaje:

Extracto 222:

Inés: hay gente que dice que las niñas tienen más habilidades en lenguaje que en matemáticas y a la inversa dicen que los chiquillos les va bien en SIMCE y PSU, que les va mejor por una situación del cerebro, las habilidades que son más factibles en las mujeres por el lado del lenguaje que con las matemáticas, que de todas formas hay niñas que les va muy bien y que la generalidad es esa. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Inés anota que las niñas demuestran más interés y mayor iniciativa en los trabajos que giran en torno a la lectura. Por otra parte, la concentración en la lectura tendría que ver, así Humberto, con una afinidad particular con lo “romántico”, la “sensibilidad”, la “pasión” y el mundo “interno”, una disposición concordante con el despliegue de la intuición y la

observación contemplativa (la niña es más “tranquila”). Estas tendencias contrastarían, pues, con la inclinación de los varones:

Extracto 223:

Inés: sí, les va mejor, a ellas les gusta por ejemplo leer más, en el caso de las lecturas domiciliarias, ellas siempre son las primeras que se los leen y se los releen, y en cambio los chiquillos el ultimo día y que no alcanzaron, también participan mucho más las mujeres en clases y cuando se hacen trabajos en grupo las niñas guían a los niños, hacer los trabajos y a que trabajen. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

Humberto: es que son más románticas, son más sensibles, son más apasionadas, no sé, son más internas, más..., en cambio los niños son..., la niña es más sensible, observadora, tranquila.

E: ¿tú crees que por eso leen?

Humberto: es que son más intuitivas y les gusta más la lectura, es que hay varones que también les gusta la lectura... (Po. Hist. 50 años, 2010).

La relación que la profesora establece sobre la inclinación a la objetividad en los varones tendría como elemento asociado el gusto por lo práctico. La lectura, vinculada aquí a la “subjetividad” y a la variación interpretativa (“cualquier cosa”), se aparta de los resultados unívocos de las matemáticas y perturba el esquema de aprendizaje de los niños y los impacienta (“desespera”):

Extracto 224:

Inés: yo creo que a los niños les gustan las cosas más prácticas, o sea entre comillas no les gusta tanto lo subjetivo, porque sienten que si les haces preguntas de comprensión lectora, las respuestas podrían ser de cualquier cosa, entonces como que sienten que no son muy objetivas las respuestas que ellos puedan dar, y en el caso de matemáticas tiene otro resultado y otras interpretaciones, y yo creo que eso les quiebra un poco el esquema y los desespera. (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

La profesora reitera la idea de una cierta contraposición entre “comprensión lectora” y “objetividad”, y contrasta la relación puntual (nombres de personajes) que establecen los varones con respecto a la lectura y la “visión más amplia” y más “global” de las alumnas al enfrentar los textos:

Extracto 225:

Inés: sí, sobre todo en lo que tiene que ver en comprensión de lectura, es como difícil ser objetivo, claro, puedes ser, pero por ejemplo las pruebas de desarrollo, yo pregunto algo puntual y hago una pauta y no tienen que referirse a esos temas, y ellos responden a temas que se vieron en las clases y que no apuntaban a lo que se refería en la prueba, entonces uno cae como en la desesperación, no entienden que hay algo específico, las niñas no tienen problemas, ellas captan normal, es que lo que pasa es que tienen una visión más amplia de las cosas, los chiquillos van más a lo esencial, el nombre de los personajes, cosas así, en cambio las chiquillas pueden tener una idea más global del libro, de la lectura... (Pa. Castell. 40 años, L. Mixto, 2010).

3. La elección del área humanista en las niñas

Leonor considera que la falta de habilidad en el área de matemática es una convicción entre las niñas. La comodidad del desempeño humanista tendría que ver con un factor cuasi innato relacionado con este ámbito, con una tendencia a “escribir” y memorizar. Las matemáticas corresponderían a la constelación del “razonamiento” y la “dificultad”. De acuerdo a la profesora, las ideas más sobresalientes recaen en la participación masculina, “tendencia” que se conserva:

Extracto 226:

Leonor: No sabría, la gran mayoría está pensando en que “no soy buena para matemáticas” y de que ellas..., yo creo que algunas tienen esa sensación de que el hecho de estudiar algo que tiene que ver con la parte humanista les acomoda más, por la memoria, porque ellas pueden recordar, pueden escribir. Entonces se me ocurre que

es más cómodo, porque matemáticas es más difícil, hay que estar razonando y todo eso; pero no tengo una claridad de por qué esta habilidad, a lo mejor innata, por el área humanista (...)

Sí, yo siento que para esta cosa de la pregunta que uno siempre hace, un poquito para salir del montón y que alguien se destaque con esta idea brillante que se me ocurra, ganan los varones, se ha mantenido la tendencia. (Pa. Matem, 60 años, L. Mixto, 2010).

Las carreras conservan la propensión a ser relacionadas con un grado potencial de dificultad que en su nivel más alto estaría asociado a la ciencia (las carreras humanista siguen afiliadas a la inutilidad y a la negligencia). Las “capacidades”, según comenta la profesora, se hallan aún fijas a los tópicos de género y a la dificultad de “confiar” y “defender” la aptitud, conflicto que atribuye a las mujeres y a su actitud reacia a vincularse a las carreras de mayor complejidad:

Extracto 227:

Marta: no creo, yo creo que todavía debe haber una marcada tendencia social a que todavía que la gente le cuesta defender su capacidad, como que no hay límites por el hecho del género, ahora, hay una tendencia general a que las carreras humanistas no sirven, desde la ocupación de mis colegas, es que mis colegas humanistas que las eligen por una cosa de flojera, entonces en muchas cosas falta un cambio en la mentalidad porque sabemos que no es así, o sea una carrera humanista tiene las mismas dificultades y que si se estudia con el mismo afán que se debe, y que no todo el mundo tiene las mismas competencias para ser un buen lector y hacer buenos análisis, entonces una vez que se tiene eso, digamos esa concepción de lo más fácil de lo más difícil, la ciencia como lo más difícil, y lo otro es la falta de confianza de las mujeres, que se cree que no son capaces de una carrera más compleja. (Pa. Biolog., 45 años, Liceo mixto, 2010)

4. Las diferencia entre niñas y niños en la elección profesional

Según Karina, la elección de carreras profesionales manifiesta la tendencia a la división tradicional de género. Los varones, de acuerdo al rol de proveedor familiar, definen su

elección por la rentabilidad de la carrera, mientras las alumnas lo hace en acuerdo a sus intereses personales (la “voz interna”):

Extracto 228:

Karina: No me ha tocado ver una experiencia, no lo he encuestado... pero las niñas más alineadas a la voz interna, a su personalidad, en cambio el hombre le hace más caso a lo que me va a dar más plata, por lo que todavía tienen incorporado lo de financiar a la familia. Ellas no se ven como dueñas de casa... aunque debieran observar esto debido a que van hacer jefas de hogar. (Pa. Biolg. 40 años, L. Mixto, 2010).

La profesora refiere la repartición de escenarios profesionales de acuerdo a la formación infantil de niños y niñas. Los primeros son más creativos, las segundas, sistemáticas. Las niñas han sido formadas a través de los juegos que se concentran en la administración del hogar y los “temas concretos” del intercambio femenino, y están menos estimuladas a la competición. Los varones establecen una relación directa entre juego y estrategia. La competición, que la profesora atribuye al éxito y la creatividad profesional a través del procedimiento estratégico de los juegos, no tiene lugar en el intercambio lúdico de las niñas, que sólo acceden a los desafíos y la contienda por la mediación del grupo y no de manera espontánea:

Extracto 229:

Karina: Las mujeres son muy sistemáticas y los hombres más creativos, por el juego, en ese jugar juegan con todo, con los conceptos... eso los hace más exitosos... si están haciendo juegos virtuales... se imaginan cosas porque están más estrenados en la estrategia... Las mujeres, una mamá, a la hija no se ponen a jugar con juegos de estrategia, son puro temas concretos que hablan las mujeres, administración de la casa, no el tema de lucha, del deporte, de lo juegos que ganan, la mujer es menos estimulada a competir y por lo tanto a generar estrategias, el hombre es más estimulado a competir... para ganar desde chico tiene que crear estrategias. Las carreras creativas, es por ese lado. Sistemática, no lo he medido, pero las mujeres... No lo he medido, pero sí lo veo. Las niñas no están invitadas a competir. Las mujeres no se desafían...

Para ellos el desafío es un juego. A no ser que se haga una actividad, algo como competencia en equipo, pero tienen que estar como dirigidas y ser mixto (...) claro ellas no generan competencia. Ellos se desafían, exista o no la competencia... su vida es desafiar. En cambio si no se crea la actividad, las mujeres... sería importante que generaran equipos... (Pa. Biolog. 40 años, L. Mixto 2010).

5. Competencia por los resultados entre los varones

La profesora distingue entre la competición efectiva de los varones, la elaboración de estrategias de éxito y resultados, y la pasividad de las niñas en la competición. Las niñas no requieren del estímulo de la victoria, compiten de manera “sana” aunque inefectiva, y no logran cohesionar al grupo de acuerdo a la meta; la intervención de factores personales impide que el grupo resulte competente (peso de las rencillas y las enemistades personales a la hora de hacer notar una insuficiencia en los participantes del grupo). En cambio, los alumnos logran un mejor manejo colectivo (confrontación directa con los participantes que perjudican el objetivo de la competición) y una resolución más directa (sin rencillas duraderas) de los conflictos grupales:

Extracto 230:

Olga: Mira, yo creo que ahí hay un factor azaroso, por un lado, de que dentro de los hombres quedaron esos dos cursos, casualmente con los chicos que en 1º habían tenido buenos resultados. Ya, pero por otro lado, yo creo que también influyó mucho, porque este sistema de estas pruebas que se prepararon para esos SIMCE tenían un sentido también competitivo y los que iban logrando mejores resultados recibían de premio una pizza para el curso. Entonces los varones tienen más el sentido de competencia y de querer ganar que las mujeres; las mujeres todavía este aspecto de la competencia sana, de lograr un premio no; ellas quiere hacerlo pero sus acciones no son coherentes a lo que ellas quieren, si ellas quieren y hasta ahí llegan. En cambio los varones quieren e intentan (...), ellos tienen más el sentido de estrategia, tienen más el sentido de colectividad, tienen más el sentido de que al alumno que le está bajando, digamos, le está impidiendo lograr su nota, le hacen saber, en cambio las mujeres no, porque a la que le hacen ver que puede estar perjudicando un proceso es a la no amiga, y se da mucho la cosa de la no amiga y se generan mucho rencillas que las mujeres permanecen por mucho tiempo; en cambio las rencillas en los hombres, aunque no es

lo ideal, pero por ultimo de repente están, se dan un par de combos y hasta ahí llegó la rencilla. Entonces como grupo, como grupo para lograr un objetivo que tiene una motivación de competencia, se logra mejor con los varones que con las damas, y es lo que pasa en el deporte también (...) (Pa. Ed. Física, 50 años, UTP, L. Mixto, 2010).

En relación a los temas de interés de la asignatura de biología, la entrevistada observa que las niñas son más afines a aproximarse a lo global (“lo macro”) y sistémico, (“la salud”) y los niños más hacia lo “micro” y los experimentos (las mezclas químicas):

Extracto 231:

Karina: No tengo diferencia de género, quizás por temas. Los de salud son más captados por las mujeres... los de física... más captado /por lo varones/ más en lo micro, /las niñas/ más lo macro y sistémico... comparación de tamaños... temas más sistémicos como aparato digestivo, etc., las mujeres más lo global... los niños, más en mi ramo /preocupados/ por mezcla química. (Pa. Biolg. 40 años, L. Mixto, 2010).

6. Homosexualidad y lesbianismo

La profesora distingue entre las formas expresivas o gestuales consideradas “femeninas” (algunos para llamar la atención) y la aceptación de la condición homosexual propiamente tal. Las primeras causarían risas y bromas por parte de sus compañeros, la segunda serían cada vez más aceptada:

Extracto 232:

Leonor: Algunos, lo que pasa es que, burla no, no tanto, yo diría que ya se está aceptando la idea de la diferencia de la sexualidad, pero sí a veces hay bromas y situaciones, porque no es que ellos realmente lo sean o no lo sean, sino que sus modales son los que dan de repente pie como para que les hagan burla, porque hay algunos que son muy finos, Ya, entonces yo creo que no va en su condición en sí, sino en sus formas de manifestar esa realidad.

Claro, más que el que se arreglen o no se arreglen, a veces no pasa por eso, sino que pasa por formas de ser demasiado finos, o muy delicados, o demasiado notoria una

tendencia media, a la que no estamos muy acostumbrados digamos a esa forma, porque de que ha existido, ha existido siempre. Lo que pasa es que ahora la gente está más abierta de mente y estamos entrando a aceptarla también de mejor forma, esa es la diferencia.

Yo creo que más que, como te decía, más que la burla de la condición sexual que tengan, es más de los gestos, eso como produce cierta, en realidad como que se les nota demasiado (...), pero más que su condición; como cuando cualquier otro niño puede hacer otra cosa, que siempre hay lo que nosotros llamamos los floreritos de mesa, que se paran y llaman la atención, también eso provoca una cierta parte de rechazo, de burla, o (...) de los niños. (Pa. Matem, 60 años, L. Mixto, 2010).

Leonor relata que proyectó una película para abordar el tema de la homosexualidad a propósito del caso de un niño que se declaró homosexual ante sus compañeros. El trabajo en torno a esta situación (con la película) introdujo el tema de la discriminación y la tolerancia. La profesora comenta que no tiene problemas en aceptar la homosexualidad:

Extracto 233:

Leonor: (...) De hecho mi caso personal, yo tengo un chico que por eso (...) se ha declarado homosexual, y nosotros hace como un mes atrás le dimos como una pequeña película, un cortito que tenía que ver con la discriminación, y después que hicimos la presentación, la hicimos con (...), los niños de mi curso plantearon ideas, de qué les pareció y con mucho respeto, o sea no. Un poquito incluso, a principio de año, sacando el tema de ese niño que está con ese tema, de repente le hacen burla y todo y yo le digo “no”, porque qué tenemos que decir, porque hoy día él porque es homosexual, pero el día de mañana es una idea religiosa, una idea política y nosotros tenemos que tener la capacidad de tolerancia, aceptarnos todos como somos, con nuestras diferencias que tenemos y quererlos así, y aceptarlos, eso es lo que ellos tienen que entender. Pero no tengo problemas con eso, yo particularmente no tengo problemas con eso. (Pa. Matem., 60 años, L. Liceo Mixto, 2010).

Las manifestaciones de lesbianismo se hicieron más agudas durante la separación en los cursos, situación que motivó parcialmente la reincorporación del régimen mixto. Habría una diferencia entre la notoriedad de los gestos no heterosexuales de varones y niñas, en los primeros más manifiestos que en las segundas. La profesora reitera su preferencia por el régimen mixto:

Extracto 234:

Olga: Y creo que las niñas se ponen muy agresivas, incluso fíjate que en un minuto dado, a lo mejor fue un problema de detectar muchos más casos de lesbianismo también, porque en los varones en un curso mixto, ponte tú o separado, los niños que son amanerados o que tienen alguna tendencia gay se notan igual, en cambio en el curso mixto las niñas con tendencias, que a lo mejor pueden ser en este minuto posturas o lo que tú quieras, lesbianas, no se veían tanto, en cambio acá sí, y hubo varios casos en que hubo que hablar con los apoderados al respecto; porque no es un problema de andar tomada de la mano, porque las niñas normalmente se toman las manos y todavía es permitido por la sociedad, pero sí encerradas en el baño, ¿te fijas...? Entonces a lo mejor también esa instancia ahí algo puede generar, no tengo ningún conocimiento ni análisis profundo, pero fue otra de las cosas que también influyó a que volviéramos a ser mixtos. Y en general este año reclamamos no ha habido, las situaciones son situaciones particulares y niñas especiales que vienen muchas de colegios particulares, que les cuesta que se adapten al sistema de (...); pero si tú me preguntas a mí, sí me quedo con los cursos mixtos, o con los cursos separados por sexo, yo me quedo con los cursos mixtos. (Pa. Ed. Física, 50 años, L. Mixto, 2010).

COMPARACION DE ADJETIVOS ADSCRITOS A NIÑOS Y NIÑAS EN LICEO MIXTO EN EL CAMBIO DEL AÑO 2007

Comparaciones	Niños	Niñas
Respecto a participación en el aula y disciplina	<p>Actividades frecuentes en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carreras dentro de la sala. • Juegan cartas. • Agresivos entre ellos, se pican. • Se tiran cosas. • Les gusta lucirse ante las niñas provocando desorden. • Revoltosos. • Niños más difíciles de ordenar, no todos hacen caso al mismo tiempo. • Garabateros. • Groseros. • Más dóciles. 	<p>Actividades frecuentes en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niñas conversadoras. • Gritonas. • Más serias. • Preocupadas de atraer pintándose en la clases. • Astutas. • Niñas morigeran las actitudes de los niños en el lenguaje y comportamientos agresivos o infantiles. • Es más fácil que reaccionen cuando se les llama la atención en grupo. • Altaneras. • Rebeldes ante la autoridad. • Preocupadas de banalidades. • Se inhiben por bromas de niños.
Estilos de pensamiento y actitudes respecto al estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Más rápidos de pensamiento • Muy inteligentes. • Pensamiento lineal porque no viven los ciclos como las mujeres. • Niños más concretos y buscando objetividad. • Mas deportistas. • Niños más competitivos y con sentido grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más lentas • Pasivas. • Inteligentes como excepción. • Contextuales, porque viven los ciclos. • Niñas más abstractas y con menos dificultades de pensamiento relativo sujeto a interpretación. • Menos deportistas, temerosas en el deporte • Mimosas. • Más flojas. • Menos competitivas y menos sentido grupal
Problemas Psicosociales	Los niños homosexuales son más evidentes y más fáciles de detectar.	Las niñas lesbianas se notan menos en liceo mixto y más difíciles de detectar Baja autoestima.

CONCLUSIONES

- A. El discurso más extendido en los tres liceos entre de los/as docentes con respecto a la igualdad de género es el discurso “distributivo”. Este sentido distributivo, apela a una relación de mayorías y minorías que pasa por alto la calidad “minoritaria” (calidad en que caben las mayorías étnicas o sexual) en cuanto tal (Fraser 1999). También la equidad de género, vista como pura igualdad de derechos, puede estar referida a los términos de una igualdad distributiva que acentúa este carácter numérico, orientación que monopoliza los discursos sobre la equidad entre los profesores.
- B. En relación a lo anterior, las concepciones de equidad de género en la escuela mixta se encuentran dominadas por los parámetros de una igualdad distributiva y compensatoria. El discurso sobre el equilibrio y la ponderación entre “hombres” y “mujeres”, proporción llamada a complementar a los sexos opuestos, apela a una tensión natural que debería someterse a la proporción y la armonía del cuerpo social, eminentemente proyectado en la escuela. La noción de “igualdad de género” que manejan los docentes se encuentra, de este modo, predominantemente marcada por una idea de reparto o equivalencia.
- C. La presencia numéricamente igualitaria o la comparecencia simultánea de los sexos en un mismo espacio escolar se apoya predominantemente en la idea de la escuela como reflejo de una composición social integrada por mujeres y hombres. Este espacio binario de convivencia tiene importantes antecedentes en la concepción de la escuela como micro mundo social (Dewey).
- D. La compensación de los dos sexos (según el modelo predominante de los discursos) asume la idea de un equilibrio naturalizado que evitaría distorsiones arbitrarias en la elección sexual de los estudiantes (distorsión que en este caso correspondería a la homosexualidad y el lesbianismo), motivo que incidió puntualmente en los debates

sobre el tipo de régimen a seguir. En este espectro normativizado y dual de la sexualidad (Butler 1999), la presencia simultánea de niñas y varones en el espacio escolar vendría a salvaguardar un vacío o un lugar vacante (la ausencia de sexo opuesto) eventualmente parasitado por estas desviaciones.

- E. El régimen mixto sería, asimismo, el lugar de un encuentro que anticiparía ambientes cruciales de la vida social, como el trabajo y la universidad. En este sentido, la presencia de chicos y chicas en el mismo establecimiento, y la referencia recurrente a la compensación de carencias “complementarias”, redundaría en un discurso funcionalista que caracteriza y por las visión armonicistas de lo social y en el terreno educativo en particular, donde su idea de totalidad se encuentra regida por una conformidad y un ajuste compensatorio. En esta versión funcionalista presente en los discursos de los profesores –funcionalismo que como corriente de alto impacto también penetró los centros de irradiación política y educativa en Chile desde los años veinte (Núñez 2013)–, el sistema escolar operaría como un órgano fundamental de socialización, selección y distribución del capital humano. La escuela sería, pues, el lugar de la conservación y la reproducción de los distintos equilibrios que componen el mundo social (Enguita 1990).
- F. El discurso de los profesores/as reincide en una “ceguera de género”, en cuanto no logra localizar ni distinguir el entramado jerárquico de los géneros ni sus desigualdades de poder, así como la incidencia de la escuela como reproductora de estas desigualdades. Incluso en el liceo mixto en que se realiza el experimento de separar a niños y niñas, la incorporación de estas últimas se encuentra subordinada a un impacto circunstancial y meramente funcional, como catalizadoras de la disciplina, del rendimiento académico o como simple entrenamiento social con el sexo opuesto.
- G. Es sintomático que los conceptos de “género”, “igualdad de género” y “coeducación” se enunciaran escasamente entre discursos (así “género” solo tres veces y dos veces

como sinónimo de sexo) de los entrevistados –el de “igualdad de género” una sola (por una profesora del liceo de niñas) y el concepto de “coeducación” solo una vez y utilizado como sinónimo de régimen mixto. Asimismo, el término “coeducación” es entendido generalmente como coexistencia en un mismo lugar de niños y niñas, es decir, en el sentido mentado más arriba sobre el reparto o equivalencia, pero no de acuerdo a una educación diferenciada. También es importante comentar que la palabra “feminismo” solo fue pronunciada una vez en toda la muestra, (por la profesora joven del liceo de niñas del área de lenguaje, así como la alusión a un libro sobre la temática de género).

- H. Es destacable que la comparación entre niños y niñas que realizan algunos de los entrevistados/as se encuentra dominada por el varón como referente para valorar las actitudes de las niñas, modo en que éstas quedan no sólo devaluadas sino invisibilizadas. El tipo de adjetivación de la que son objeto, destaca una posición de constante referencia con respecto a los varones (no interesados por la vida sentimental y concentrados en el estudio, atudes de liderazgo y control), presencia modélica que pondera los principales contrastes entre ambos.
- I. Según apuntan los discursos, el control del curso en el área de jefatura favorece a los profesores en el trato con los estudiantes varones en cuanto al trato horizontal de las masculinidades hegemónicas. El control del aula, un tema especialmente sensible para las profesoras mujeres, se encuentra sometido a una serie de factores aparentemente adyacentes que, sin embargo, operan como catalizadores del problema disciplinario, como el lenguaje o el código compartido entre los varones.
- J. La definición de las tareas de la jefatura como “labores”, relacionada con la “ausencia de contenido” para la jefatura en contraste con la profesionalización de las asignaturas, indica que la división curricular extrema entre lo afectivo y lo instrumental continua operando bajo la aparente prerrogativa de la “formación integral”, ya sea como resistencia u obediencia respecto de esta polaridad (formación/instrucción).

- K. Así, los profesores jefes entrevistados/as se refieren a las asignaturas como “lo otro” respecto de la función de jefatura de curso, en una dependencia directa de la contraposición tradicional entre la “instrucción” y la “educación”, la primera entendida como “formación de la inteligencia” y la segunda reservada a la formación en valores y “buenas costumbres” (o inculcar hábitos).
- L. Respecto a las relaciones de poder entre estudiantes y profesores/as, el control disciplinario del aula se muestra como un tema revelador de las jerarquías de género, toda vez que son las profesoras mujeres las que mayoritariamente manifiestan problemas con los cursos de varones al interior de la escuela, cuestión también notoria en su tendencia a la elección de los cursos de niñas tras la separación de los cursos en el liceo mixto. Una de sus conclusiones del informe evaluativo del 2002 del Ministerio de Educación es que las mujeres generan menos problemas en el ambiente escolar. Las dificultades suscitadas por éstas en la escuela se encuentran vinculadas especialmente a la sexualidad, al embarazo, es decir, no al ámbito académico.
- M. El área de jefatura de curso aparece como un área eminentemente “femenina”, en cuanto se exigen habilidades especialmente “nutrientes” que prolongan los roles parentales en la escuela; de este modo, continua operando la división entre tareas relevantes vinculadas al “trabajo público” y secundarias dedicadas “al cuidado del otro y de lo privado”. El uso figurativo de los roles familiares para referirse esta área, tales como “paternidad”, “maternal”, “hija”, “amor incondicional”, constituyen metáforas estructurales de estos discursos y no hace sino repetir la división de roles entre “producción” pública y la “reproducción” privada.
- N. El discurso preponderante sobre el control del curso destaca que los profesores hombres son favorecidos por el trato con los estudiantes varones, en cuanto al manejo de códigos propios de las masculinidades hegemónicas. Al respecto,

algunos autores hablan de que la socialización que reciben las mujeres no las habilita para el manejo de poder –ni dispondrían de una variedad de modelos al entrar en situaciones de poder hegemonizadas por los hombres (Burin 1966).

- O. Las declaraciones sobre las dificultades de las profesoras en el control del aula señalan, más allá de las figuras en juego sobre su función materna y menos autoritaria o de símbolo de competencia entre dos semejantes (Eichenbaum, E. et. al. 1988), una línea de sumisión y vulnerabilidad en las relaciones profesora/estudiante varón (Enguita 1990, 139-140).

BIBLIOGRAFIA

Abril, Gonzalo. 1995. "Análisis semiótico del discurso". En Delgado, Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis Psicología.

Abramowski, Ana. 2010. Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.

Acker, Sandra. 2003. Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. España: Narcea, S.A

Alighiero, Mario. 1998. Historia de la Educación. I. De la Antigüedad al 1500. España: Editorial Siglo XXI.

Alonso, Luis E. 1998. La mirada cualitativa en sociología una aproximación interpretativa. España: Fundamentos.

Amorós, Celia. 1985. Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal. Barcelona: Edición Anthropos.

Amorós, Celia. 2000. Feminismo y Filosofía. España: Síntesis.

Arnot, Madeleine. 1992. La época del Igualitarismo. La política y la práctica feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido, en Desde las mujeres: modelos educativos: coeducar/ segregar. España: Universidad de Granada.

Badinter, Elisabeth. 1993. XY la identidad masculina. España, Madrid: Alianza.

Ball, Stephen J. 1989. La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Temas de Educación Paidós/MEC.

Ballarín, Pilar. 1992. Desde las mujeres modelos educativos, ¿coeducar/ segregar? España: Universidad de Granada.

Ballarín, Pilar. 2001. La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX). España: Síntesis.

Baudelot, Christian y Establet Roger. 1976. La escuela Capitalista en Francia. España, Madrid: Siglo XXI.

Brullet, Cristina y Subirats Marina. 1990. La Coeducación. Madrid: M.E.C/ Secretaría de Estado y Educación.

Biddle Bruce, Good Thomas y Goodson Ivor. 2000. La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar. España, Barcelona: Ed. Paidós ibérica 3a edición.

Bonal, Xavier. 1997. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Barcelona: Grao.

Bonder, Gloria. 1984. Los estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las Ciencias Humanas. Desarrollo y Sociedad N.13, 1984. Colombia, Bogotá: CEDE UNI ANDES.

Bourdieu, Pierre. 1979. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México: Edición Taurus.

Bruner, Gerome. 1987. La importancia de la educación. Barcelona, España: Paidós.

Burin, Mabel y Emilce Dio Bleichmar 1996 (comp.) Género, Psicoanálisis, Subjetividad. Barcelona: Paidós.

Butler, Judith. 2004. Reguladores de Género. México, Guadalajara: Revista de Estudios de Género “La Ventana”.

Butler, Judith. 1999. El género en disputa: El feminismo y la Subversión de la Identidad. México, Buenos Aires y Barcelona: Paidós.

Castro, Eduardo y Nordenflycht M. Eugenia. 1999. El Consejo de Curso y el rol del profesor Jefe en la Construcción de una Ciudadanía Activa. Chile, Santiago: Ediciones S.M.

Chodorow, Nancy. 2003. El poder de los sentimientos la significación personal el psicoanálisis, el género y la cultura. Argentina, Buenos Aires: Paidós

Connel, Robert y Lomas Carlos, comp. 1995. La organización social de la masculinidad. ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós.

Colmenares, Carmen. 2005. Los avances en la incorporación de enfoques de género en el sistema educativo europeo. Hexagrama consultoras. www.hexagrama.cl (consultada--)

Contreras, José. 1999. El sentido educativo de la investigación en A. Pérez Gómez et. al. Desarrollo profesional del docente Política, Investigación y Práctica. España, Madrid: Akal.

Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline. 1990. La formación del profesorado en Chile 1842-1987. Chile, Santiago: CIDE.

Datnow, Amanda. 2002. Gender in Policy and Practice. Perspective on singlesex and coeducational Schooling. New York: Rutledge Falmer.

Dreeben, Robert. 1990. “La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad”. Educación y Sociedad N°7, pp. 139-157. Barcelona: Icaria.

Delgado, Juan. 1995. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Psicología.

Dintrans, Radamanta. 1959. Funciones del Profesor Jefe. Ed. Universitaria.

Dubet, Francois. 2006. El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.

Durkheim, Emilie. 1992. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia. Madrid: Endymion.

Delgado, José 1995. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis Psicología.

Edward, Verónica. 1995. El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Santiago de Chile: MINEDUC, Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Egaña, Loreto. 2000. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Colección sociedad y cultura. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Egaña, Loreto, Nuñez Iván y Salinas Cecilia. 2003. La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras. Chile: Ediciones LOM/PIIE.

Eichenbaum, Luise y Orbach Susie. 1998. ¿Qué quieren las mujeres? España, Madrid: Editorial Revolución S.A.L.

Eisenberg, Nancy, Martín Carol, Fabes Richard, Berliner David, ed., Calfee Robert, ed. 1996. Gender developement and gendre effects, en Handbook of educations Psycology, A proyect of division 15, berlinger. US, New York: Mac Millan Library.

Elliot, John. 1991. La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes, cap. XII, en Pérez Ángel, Barquín Javier, Angulo José, ed. Desarrollo profesional del docente Política, Investigación y Práctica. España, Madrid: Akal.

Epstein, Debbie y Johnson Richard. 1998. Sexualidad e Institución Escolar. Madrid: Ediciones Morata.

Emilio Tenti Fanfani. Sin fecha. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente p39-46.

Enguita, Mariano. 2001. Educar en tiempos Inciertos. España, Madrid: Morata.

Enguita, Mariano. 1990. Juntos pero no revueltos. España, Madrid: Editorial Visor.

Eco, Umberto. 1981. Lector in fábula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. España, Barcelona: Lumen Caps. 1 y 3 en el texto narrativo.

Ferrando, Manuel. 1996. El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación. España, Madrid: Alianza, Universidad Textos.

Foucault, Michel. 2005. El orden del discurso. Traducción de alberto gonzalez troyano. Barcelona: Tusquets.

Foucault, Michel. 1996. Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber. Traducción de Ulises Guñazú. Madrid/ Buenos Aires: Siglo XXI (28º ed.).

Foucault, Michel. 2010. La arqueología del saber. Traducción de Aurelio Garzòn del camino. México: Siglo XXI.

Fernández, Enguita. 1990. Juntos pero no revueltos. Madrid: Visor.

Ferrando, Manuel, Ibañez Jesús y Alvira Francisco, comp. 2000. El Análisis de la realidad

social métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.

Ferrer, Ma. P y Sanchez Isabel. 1995. Toma de decisiones Vocacional No sesgada por razón de género. España, Madrid: Ministerio de educación y ciencia CIDE.

Foster, Victoria, Kimmel Michael y Skelton Christinel. 2004. ¿Qué pasa con los chicos? En Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Lomas, Carlos. comp. Barcelona: Paidós Ibérica.

Fraser, Nancy. 1997. Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "Postsocialista". Bogotá: Siglo del Hombres Editores, Universidad de los Andes.

Fraisser, Geneviève. Sin fecha. Entrevista: Las cifras de la desigualdad. Disponible en www.rebelion.org/noticia.php?id=10675 (fecha de descarga: 3 de Enero 2009).

Fuentes Guerra, M. 2001. La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de Investigación. En Educar en Femenino y en Masculino. Nieves Blanco (coord.). España: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.

Geertz, Clifford. 1987. La interpretación de las Culturas. España, Barcelona: Gedisa.

García, Carlos Marcelo. 1987. El pensamiento del profesor. España, Barcelona: Ediciones CEAC.

Gilligan, Carol. 1985. La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Goffman, Erving. 1970. Internados Ensayos sobre la situación social de los enfermos Mentales. México: Amorrortu.

Goodson, I. 1995. Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. España, Barcelona: Pomares-corredores

Gordillo, Ma. V. 2007. Masculinidad y feminidad: Cómo educar en la diferencia. España: Revista española de pedagogía año LXV, No 238, septiembre –diciembre.

Gyslin, Jacqueline. 1992. Profesores. Un análisis de su identidad social. Chile, Santiago: CIDE

Hammersley, Martyn y Atkinson Paul. 1994. ¿Qué es la etnografía? España: Paidós.

Irigaray, Luce. 1992. Tu, yo, nosotras. Traducción pepa Linares. Madrid: Cátedra.

Istance, David (Responsable del informe, OCDE). 1987. La educación de lo femenino. España, Barcelona: Aliorna.

Jackson, Philip. 1992. La vida en las aulas. España, Madrid: Morata.

Jociles, María I. 2005. El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. Argentina: REF. Avá. Revista de Antropología, n° 7 junio de 2005 (pp. 147-169). Misiones, Argentina. ISSN 1515-2413. CLAVE: A (artículo de revista). Universidad Complutense de Madrid.

Krause, Mariane. 1992. ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? En Desde las mujeres modelos educativos, ¿coeducar/segregar? España: Universidad de Granada.

Krippendorff, Klaus. 1990. Métodos de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. España, Barcelona: Paidós.

Lerena, Carlos. 1983. Reprimir y liberar crítica sociológica de la educación y de la Cultura contemporáneas. Madrid: Akal.

Lieberman, Ann, coord., y Miller Lynner, coord. 2003. La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación: Repensar la Educación, No16. España: Barcelona: Ediciones Octaedro.

Lira, Robinson. 2010. Proyecto de nación y obligatoriedad escolar. Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la ley de educación primaria obligatoria. Chile: Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 46 47, 2010. pp. 45 62.

Lomas, Carlos. 1999. ¿Iguales o diferentes? Barcelona: Paidós.

Lamas, Marta. 2000. Diferencias de sexo, género. México, DF: Cuicuilco.

Myrkin, V. JA. y Bernández Enrique, Coord. 1987. Texto, subtexto y contexto en: Lingüística del texto. España, Madrid: Arco Libros.

Mar del Pozo, María. 2000. Curriculum identidad nacional. Regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública (1890 1939). España, Madrid: Biblioteca Nueva.

Mateos, M. 1992. Solución de Problemas en dominios específicos de conocimiento: El enfoque de las diferencias entre expertos y Novatos. U.A.M.

Mercado, Ruth. 2003. Los Saberes Docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

MINEDUC, 1998 República de Chile. Curriculum de la Educación Media. Contenidos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios.

Mingorance, Pilar. 1988. Metáfora y Pensamiento práctico de los profesores de ciclo inicial EGB: Formación del profesorado. GB Cardenal Spinola. España: Universidad de Sevilla.

Molina, Víctor. 2006. Reivindicación de una antigua idea a partir de una nueva problemática. El desarrollo de las competencias y la relación aprendizaje desarrollo como momento esencial de los procesos educativos. Conferencia presentada en la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Cuyo Argentina. (En prensa).

Molina, Víctor. 2006. Educación, evolución e individuación. Chile: Revista Iberoamericana No 2.

Morin, Edgar. 2001. La mente bien ordenada repensar la reforma, reformar el pensamiento. España, Barcelona: Seix Barral.

Morin, Edgar. 2010. ¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI. España, Barcelona: Paidós.

Mosconi, N. 1988. Diferencia de sexos y Relación con el Saber. Formación de Formadores Carrera de especialización de postgrado Serie documento 7. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Muhlhauser, Máximo; Grethel y López Romo V. 1999. Juego de Rincones y Formación de Identidad de Género. Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Nogués, Ramón M. 2003. Sexo, cerebro y género: Diferencias y horizonte de igualdad. España, Barccelo: Paidós.

Nubiola, Jaime. 2000. Charles S. Peirce: La lógica de la abducción. Universidad de Navarra.

Núñez, Iván. 2013. Trazos y huella en la educación chilena del siglo XX. Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE. 1987. La educación de lo Femenino: estudio internacional. Barcelona: Aliorna, Teoría Practica.

Ortega, Felix, Fagoaga Concha, García León M. Antonia y De Río Pablo. 1993. La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud. España: Dirección General de la mujer, Comunidad de Madrid y Universidad complutense.

Ossael, Jenny y Edwards Verónica. 1989. Alumnos, Padres y Maestros: la representación de la escuela. Chile, Santiago: PIIE.

Pérez, G. Ángel, Angulo J. Félix, ed. y Barquín Javier, ed. 1999. Desarrollo profesional del docente Política, Investigación y Práctica. España, Madrid: Akal.

Perranoud, Philippe. 2004. Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica. Crítica y Fundamentos. España, Barcelona: Editorial Grao.

Perrenoud, Philippe. 1999. Construir Competencias desde la escuela. Chile, Santiago: Dolmen Ediciones.

PIIE. 1984. Las transformaciones educacionales bajo el Régimen militar. Volumen I. Chile Santiago.

Poveda, David. 2003. Entre la diferencia y el conflicto, miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Pozo, Andres M. 2000. Curriculum e Identidad nacional. España, Madrid: Biblioteca Nueva.

Pozo, Juan, Del Puy María, Domínguez Jesús, Gómez Miguel y Postigo Yolanda. 1995. La Solución de problemas en la enseñanza: Aportaciones de los trabajos sobre expertos y novatos. España: Cuadernos del ICE, Ediciones de la UAM.

Pozo, Juan I. 2001. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje Psicología y Educación. España, Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, Juan I., Pérez Echeverría M., Martín Elena, Scheuer Nora, Dela Cruz Montserrat y Mateos M. 2006. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Rebolledo, Ma. Ángeles. (coord). 2006. Género e interculturalidad: Educar para la igualdad. Madrid: Editorial La Muralla.

Redondo, Jesús. (coord). 2007. El derecho a la educación en Chile, FLAPE, 2007. Chile: www.forolatino.org (consultado--)

Rodríguez, Ma. C. 2005. Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos, en REIS. España: Revista española de investigación Social. 112 octubre/diciembre. CIS.

Rojas, Jorge. 2004. Moral y Prácticas Cívicas en los niños chilenos, 1880 1950. Chile, Santiago: Editorial Ariadna.

Rojas, Alfredo. S/f. ¿Diferentes o desiguales?, La educación de mujeres y hombres en Chile. Chile: Programa Cooperativo.

Rojas, Jorge. 2010. Historia de la Infancia en el Chile republicano 1810 2010. Chile: Ocho libros editores.

Rojas Flores, Jorge. 2004. Moral y Prácticas Cívicas en los niños chilenos, 1880-1950. Chile: Ariadna.

Rubin, Gayle. 1985. El Tráfico de Mujeres: Notas sobre una Economía política del Sexo. México: Nueva Antropología.

Ruiz Schneider, Carlos. 2010. De la República al mercado. Chile: Ed. LOM.

Ruiz, Jorge. 2009. “Análisis Sociológico del Discurso”. FQS. Volumen 10, No. 2, Art. 26 – Mayo.

Sacristán, José. 1983. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya.

Salomone, R. 2007. Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. España: En revista española de pedagogía. Año LXV, No. 238, septiembre/diciembre.

Santos, Miguel. 1993. Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. España, Madrid: Ediciones AKAL Universitaria.

Serrano, Gloria. 1998. Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes, vol. I y II. España, Madrid: Editorial La Muralla.

Schön, Donald. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España, Barcelona: Paidós.

Seidler, Víctor. 1994 (Traducción el 2000 en Madrid). La Sin razón masculina. Masculinidad y Teoría social. México, B. Aires y Barcelona: Editorial Paidós.

Simpson, Richard et al. 2001. Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones en Enguita, Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel.

Simpson, L.et. 2001. en En Sociología de la Educaciòn, Enguita, M. (Texto 23.p.349). Barcelona: Editorial Ariel.

Soto, P. 2007. A-Etnia, Despliegues de Género en dos escuelas secundarias de Santiago de Chile” Publicación en Revista ETNIA-E No2. Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE. Instituto Madrileño de Antropología. Foro Madrileño de Etnografía y Educación ISSN: por asignar <http://e-revistas.ima.org.es/>

Soto, P. 2001. Tesis: “Estrategias Pedagógicas utilizadas en el consejo de curso por profesores jefes de colegios municipalizados de Santiago”. Chile, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales.

Spender, D. y Sarah Elizabeth. 1993. Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona: Paidós

Subirat, Marina. y Brullet Cristina. 1998. Rosa y Azul, La transmisión de los género en la escuela mixta. España, Madrid: Ministerio de Cultura.

Subirats, Marina y Tomé Amparo. 2007. Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro.

Taylor, Charles. 2001. Multiculturalismo y la “Política del Reconocimiento”. México: Fondo de Cultura Económica.

Tenti, Emilio. 2009. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente p39-46 en Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Consuelo Vélaz de Medrano, Dense Vaillant, coordinadoras. Metas educativas 2021. España: Fundación Santillana

Tomé, Amparo y Rambla Xavier. 2001. (2001a) Contra el Sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Madrid: Editorial Síntesis.

Tomé, Amparo. y Rambla Xavier. 2001. (2001b). La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria. España: Cuadernos para la coeducación No 16, Instituto de Ciencias de educación, UAB.

Tomé, Amparo. y Rambla Xavier. 2001. (2001c) La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Educar en Femenino y en Masculino. Blanco, N. Madrid: Akal.

Torres, Jurjo. 1991. El curriculum oculto. España: Morata.

Touraine, Alain. 1995. ¿Qué es la democracia? México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain. 1997. ¿Podremos Vivir Juntos? (iguales y diferentes). México: Fondo de Cultura Económica.

Urresti, Marceno. 1998. La construcción social de la condición de juventud. Cubides, M., Laverde, M. y Valderrama, C. (Editores). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre Editores.

Valles, Miguel. 1997. Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexiones metodológicas y práctica profesional. España, Madrid: Editorial Síntesis.

Vásquez, Ángel y Manassero M. Antonia. 2008. La elección de asignaturas de ciencias: Análisis de los factores determinantes. España: Revista Española de pedagogía año LXVI, no 241, septiembre/ diciembre.

Villar, Luis. 1988. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Didáctica y Pedagogía. España: Editorial Marfil.

Violi, Patrizia. 1991. El infinito Singular. España, Madrid: Cátedra.

Wittrock, Merlin. 1990. La Investigación de la Enseñanza II, III, Profesores y alumnos. Argentina:Paidós.

Wittrock, Merlin. 1990. La investigación de la enseñanza, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.

Wood, Peter. 1987. La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter y Hammersley Martyn. 1995. Género cultura y etnia en la escuela. Paidós.

Zabalza, Miguel Ángel. 1991. Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU.